

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

O TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO EM
SALA DE AULA: UM CAMINHO DE AUTORIA?

MARÍLIA MAIA SOBRAL

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística, na área Texto e Ensino, sob a orientação da Prof.^a Doutora Nilcéa Lemos Pelandré.

FLORIANÓPOLIS, JULHO DE 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

O TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA: UM CAMINHO DE AUTORIA?

MARÍLIA MAIA SOBRAL

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística, na área Texto e Ensino, sob a orientação da Prof.^a Doutora Nilcéa Lemos Pelandré.

FLORIANÓPOLIS, JULHO DE 2003

Tese aprovada pela Comissão Julgadora para a obtenção do Grau de Mestre em
Linguística

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Nilcéa Lemos Pelandré (orientadora)

Prof.^a Dr.^a Roxane Helena Rodrigues Rojo

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues

Aos meus pais
Anchises e Heloisa

AGRADECIMENTOS

À **Capes**, pelo apoio financeiro, através da bolsa de mestrado.

À **Prof.^a Dr.^a Nilcéa Lemos Pelandré**, orientadora, pela eficiência, carinho e dedicação; por ter sido minha “estrela guia”, revelando-me caminhos e ajudando-me a crescer a cada passo desta pesquisa.

À minha fonte inspiradora, **Prof.^a Nelita Bortolotto**, por ter acreditado em mim e me incentivado a chegar até aqui.

À **Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues**, ministrante dos inesquecíveis Seminários de Especificidade do Curso de Pós-Graduação da UFSC e cuja tese de doutorado (LAEL) trouxe contribuições incalculáveis à minha pesquisa e a todos aqueles que estão trabalhando com a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin.

À **Prof.^a Querubina Ribas Pereira** e aos alunos da 5^a C, pela parceria.

À minha amiga **Débora Ouriques**, por me auxiliar na busca da literatura para o embasamento desta pesquisa.

À **Nóris Eunice Pureza Duarte**, por sua atenção e carinho, por suas contribuições sempre inteligentes, a qualquer hora do dia ou da noite.

A **Cátia Schreiner** e **Cíntia Formigoni**, por acreditarem em mim.

Às minhas colegas do *Grupo de Pesquisa Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa* e aos demais colegas do curso, pelas sugestões importantes a este trabalho.

A **Cléa** e **Venancio**, pelo constante incentivo e “vibração” a cada etapa cumprida.

Aos meus pais, pelo apoio e paciência nos momentos de tensão e angústia. Por serem tão presentes.

Aos meus irmãos, **Marcia** e **Marcelo**, pelo exemplo.

À minha família que, de longe, “torce” para o meu sucesso – **vó Francisca**, **tio Luiz Paulo**, **tia Maria** e **Angela**. E também àqueles que não estão mais aqui, mas que fazem parte de minha história – **vô Mário**, **vô Raymundo** e **vó Maria do Carmo**.

Aos meus sobrinhos, que entenderam a minha ausência, **Luís**, **Marina** e **Matheus**.

Ao meu maior incentivador, meu porto seguro, meu amor – **Gilberto Lopes Teixeira**.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE ANEXOS	viii
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	ix
INTRODUÇÃO	10
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA O TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA	17
1.1 CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE LINGUAGEM	17
1.2 CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE APRENDIZAGEM	25
2 O ÁLBUM: FIO-CONDUTOR PARA O TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA	29
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	32
3.1 CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA NA PESQUISA ESCOLAR	32
3.2 A ESCOLA	33
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	34
3.4 COLETA DE DADOS	34
3.5 OBSERVAÇÃO	35
3.6 INTERVENÇÃO COLABORATIVA	35
3.6.1 A seleção de alguns gêneros do discurso	35
3.6.2 Apresentação da proposta	37
4 ANÁLISE DOS DADOS	38
4.1 O <i>ANTES</i>	38
4.1.1 Trabalho interdisciplinar: composição de personagem para peça teatral	39
4.1.2 Trabalhando com poesia	39
4.1.3 Trabalhando com jornal	40
4.2 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	41
4.2.1 Diário de intervenção	42
4.2.2 O <i>depois</i>	64
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
5.1 REFLEXÃO SOBRE O <i>ANTES</i>	67

5.2 A INTERVENÇÃO E SEUS REFLEXOS: DISCUTINDO RESULTADOS.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78

RESUMO

Neste estudo preocupamo-nos em vincular o objeto de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa – o *texto* – ao seu contexto sócio-histórico-cultural de produção e circulação. Tomamos o texto como enunciado concreto, não apenas matéria/forma, respeitando sua dimensão verbal e extra-verbal. Nesse sentido, abordamos o trabalho com gêneros do discurso em sala de aula por acreditarmos que proporciona a inserção do aluno na cadeia verbal dos enunciados que circulam em sociedade. O objetivo geral de nossa pesquisa foi investigar o processo de produção escrita de gêneros do discurso em sala de aula. Procuramos também averiguar a demanda por gêneros do discurso no contexto escolar, mais especificamente, nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chaves: gêneros do discurso, produção textual, enunciado.

ABSTRACT

In this study, we were focused on connecting the teaching/learning of the Portuguese Language object – the text – to its social-cultural-historical context of production and circulation. We face the text as a solid enunciation, not only as matter/form, respecting its verbal and non-verbal dimension. This way, we approach the study with the genres of discourse in the classroom, for we believe that it offers the insertion of the students in the verbal chain of the enunciation that circles the society. The general object of our research was to investigate the writing production process of the discourse inside the classroom. We also searched to be assured of the demand for genres of discourse in the school context, more specifically, in the lessons of Portuguese Language.

Key-words: genres of discourse, writing production, enunciation

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Diário de observação das aulas

Anexo 2 – Planilha de planejamento das atividades com gêneros

Anexo 3 – Texto: O Presente de Renata

Anexo 4 – Questionário 1

Anexo 5 – Questionário 2

Anexo 6 – Roteiro para a atividade Estudo do Meio: cartilha

Anexo 7 – Cartilha: projeto interdisciplinar

Anexo 8 – Convite impresso para a exposição dos livros dos alunos

Anexo 9 – Exemplos de resenha: Revista Veja

Anexo 10 – Roteiro de reflexão: “A Corrente do Bem”

Anexo 11 – Passos de uma resenha

Anexo 12 – Resenhas de livros

Anexo 13 – Resenhas do filme “A Corrente do Bem”

Anexo 14 – Biografia de Mário Quintana

Anexo 15 – Biografias

Anexo 16 – Autobiografias

Anexo 17 – Esquema explicativo do álbum

Anexo 18 – Capas dos álbuns

Anexo 19 – Apresentações dos álbuns

Anexo 20 – Álbuns dos alunos

Anexo 21 – Fotografias

Anexo 22 – Outros álbuns

Anexo 23 – Correção de atividade

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

A – Aluno (a)

P – Professora

Pesq. – Professora/Pesquisadora

As – Alunos

... – Pausa na fala

[...] – Supressão

() – Comentário da pesquisadora

INTRODUÇÃO

*Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e
me educo.*

Paulo Freire

Com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, desenvolvemos pesquisa numa 5^a série do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, buscando aliar os conhecimentos que vimos construindo durante a graduação do curso de Letras e pós-graduação em Lingüística desta mesma instituição.

Durante anos de estudo no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, nossa tendência sempre foi reproduzir os mesmos discursos pessimistas dos textos que líamos sobre as dificuldades do ensino no Brasil em discussões e trabalhos acadêmicos, apontando as mesmas problemáticas do ensino da língua materna. Em nenhum momento da graduação coube a nós, como futuros professores, desenvolver projetos ou esboçar caminhos à procura de soluções, ou mesmo alternativas, ficando a crítica pela crítica – a inércia.

Chegada a hora do estágio docente, de colocarmos em prática tudo o que havíamos estudado e discutido na faculdade – momento, então, em que seríamos finalmente professores – percebemos que, mesmo após termos passado por todos aqueles textos, professores, mestres e doutores, não dimensionávamos o que era uma situação real de ensino.

Houve uma certa dificuldade em ajustar uma nova proposta de trabalho (levar *o novo* é o elemento primordial de um estágio docente) à prática enraizada do cotidiano escolar. Tal proposta, elaborada durante as aulas da disciplina *Prática de*

*Ensino do Português*¹, consistia em conceber a linguagem como interação, priorizar os momentos de interlocução e, também, estabelecer noções de autoria nas atividades de produção escrita e oral dos alunos.

A dificuldade de adaptar a proposta de trabalho mencionada acima se deveu à prática pedagógica com a qual nos deparamos. As aulas de português às quais assistimos como estagiários, em 6^{as} séries de uma escola estadual, em Florianópolis, resumiam-se a: estudo da gramática tradicional (metalinguagem), cópias do livro didático, ditado e exercícios de interpretação de textos, cujas respostas deveriam corresponder às do livro do professor. Os alunos não estavam acostumados a produzir textos e, no início de nosso estágio docente, demonstravam uma grande resistência, que depois entendemos como medo e insegurança.

Bonini (2002) diz que os problemas na redação escolar não são um puro reflexo do tratamento didático empregado, mas da falta de significação da produção escrita para o aluno (para quem escrever? vale a pena escrever?). Já ao nosso ver, essa falta de significação está diretamente relacionada à prática pedagógica.

Os documentos oficiais em circulação – Parâmetros Curriculares Nacionais (5^a a 8^a séries) e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina – trazem a adoção do texto como objeto de ensino de língua portuguesa. Um dos critérios concernentes ao trabalho com esse objeto em aula levantado nos PCNs trata da seleção dos textos, que devem privilegiar “gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar”(SEF, 1998, p.26).

Parece, no entanto, que a escola não tem sido capaz de formar escritores proficientes, talvez por conta do abismo existente entre as novas teorias e a capacidade de o professor compreendê-las e adaptá-las à sua prática. Isso porque, para trabalhar a produção textual com base no que os documentos oficiais orientam, o professor teria de compreender termos como *enunciado*, *projeto discursivo*, *interação verbal*, *situação comunicativa*, *gêneros do discurso*, cujas definições encontram-se parafraseadas numa espécie de resumo no corpo do texto que compõe os documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa.

Num estudo feito nas coordenadorias regionais de Tubarão e Araranguá e em escolas pertencentes à CRE (Coordenadoria Regional de Educação) de Tubarão

¹ Disciplina ministrada pela professora Nelita Bortolotto, no semestre 2000.1.

sobre a relação entre o professor e os documentos oficiais de ensino, Dela Giustina (2003) apresenta algumas considerações:

A Proposta Curricular de Santa Catarina não pode ser considerada um documento de leitura simples e fácil se equiparada aos materiais de leitura citados pelos professores pesquisados como parte de seu hábito de ler. [...] O próprio conteúdo do documento pede uma adequação a um gênero mais próximo do científico, e que presumivelmente, o professor, graduado e muitas vezes pós-graduado na área de Língua Portuguesa, desse conta da leitura e conseqüente transposição didática (p. 114).

Acreditamos ser necessário socializar essas teorias – o texto como enunciado, como prática social – em discussões nas esferas acadêmicas e em cursos de capacitação de professores, pois essas novas propostas metodológicas ainda não surtiram o efeito desejado na prática docente.

A dificuldade de leitura do documento oficial do Estado apresentada pelo professor é constatada em sua prática diária, que se reduz ao seguimento de livros didáticos, os quais em nada refletem as noções conceituais sugeridas pelo documento em questão. Também a resistência demonstrada em dias de estudos orientados, quando muitos se mostravam confusos ao ter que redigir um planejamento, tendo como base as concepções teóricas da Proposta Curricular do Estado, é fator que permite observar a distância entre a prática do professor e as orientações do documento (idem, p. 10).

Então resolvemos trazer para essa situação particular – intervenção colaborativa numa 5ª série do ensino fundamental – nossa busca por alternativas, por novas propostas de ensino/aprendizagem, fazendo de nossa experiência uma ponte entre a teoria e as possibilidades de prática, pois a educação constitui-se um processo de formação/transformação que se realiza a partir de experiências vividas pelos sujeitos nos diversos espaços educativos a que têm acesso (família, trabalho, escola) e na interação com o mundo e com as pessoas que fazem parte do seu *universo cultural*.

Em assim sendo, nada mais oportuno que uma pesquisa de caráter etnográfico para aproximar os sujeitos da pesquisa (alunos/professores/pesquisadores) e proporcionar uma verdadeira interlocução.

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. (André, 1995, p.41)

Nessa perspectiva dialógica, temos em Freitas (1996, p.173) a conclusão de que “educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real”. Neste caso, tivemos a oportunidade de também ser autor de uma proposta pedagógica de trabalho com a linguagem, mais especificamente com a produção escrita de gêneros do discurso que circulam em sala de aula.

Acreditamos que mais do que modificar atividades, precisamos mudar a maneira de compreender e construir o processo de ensino/aprendizagem. A escola, como espaço de representação do modelo social, tem essa dimensão dialética de instituição estruturada pela sociedade, ao mesmo tempo em que a estrutura.

É justamente nessa parte do processo que pretendemos agir, pois aspiramos que esse estudo venha auxiliar colegas professores e que essa experiência seja acolhida como uma possibilidade de trabalho. Esperamos estimular a vontade de fazer o novo, de ensaiar mudanças.

Atualmente, ao nosso ver, é inconcebível que uma aula de português seja resumida a “aumentativo de / diminutivo de”, ou a aulas de ortografia e análise sintática. Ou ainda, fazer dos textos uma ferramenta para se estudar a gramática tradicional, orientação comum encontrada nos livros didáticos. Também não podemos pensar que a solução seria o ensino da produção textual centrado em gêneros escolarizados (dissertação, narração, descrição), como algumas instituições têm priorizado. Não há um modelo pronto a se apropriar ou conhecer, porque o conhecimento não está em algum lugar esperando ser encontrado. Nós construímos o conhecimento em nossas relações de interação com outros sujeitos e seus saberes.

Algumas propostas metodológicas de ensino de português já tendem a novas práticas, muitas delas amparadas por uma abordagem de linguagem como atividade constitutiva, coletiva, histórica e social; atendendo às críticas de Bakhtin quando dizia que “a separação da linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial constitui um dos erros mais grosseiros da lingüística formalista” (Jobim & Souza, 2003, p. 98). Pois, a produção de conhecimento se dá nas interações sociais, por meio da linguagem, nos momentos de interlocução. Em outras palavras, entendemos que o processo de ensino/aprendizagem concretiza-se nas relações entre alunos, objetos de conhecimento e

professor, tendo como elemento central a construção de sentidos através da linguagem. Sendo assim, a construção do conhecimento deve ser assumida numa perspectiva social.

Precisamos, então, refletir sobre o aluno, sobre o tipo de sujeito que queremos formar, sobre a relação que queremos construir com ele, o que representa para nós, professores, e em que contexto ele está inserido. Ao permitirmos que ele seja um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, será capaz de construir sentidos, resultantes da complexa rede de interações, intermediadas pela ação do professor.

Neste estudo investigamos o processo de construção de linguagem e de circulação de saberes lingüísticos. Valemo-nos dos gêneros do discurso como pano de fundo dessa ação por acreditarmos que o uso dos gêneros do discurso como objeto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa prepara o aluno para situações de interação com outros sujeitos, outros discursos, desenvolvendo sua consciência enunciativa, sua capacidade de adequação de discursos (domínio de diferentes gêneros de diferentes esferas sociais), permitindo que se posicione criticamente diante dos mais diversos objetos de linguagem.

O aluno, como parte integrante essencial da escola, tem de começar a, no mínimo, produzir e reproduzir os gêneros que fazem parte de seu contexto, seja organizar o mural da escola, escrever cartazes de festas, ser co-autor de documentos oficiais da escola e de cartilhas informativas. Para isso, esses gêneros, e outros que se fizerem necessários, devem ser trabalhados em aula, para que o aluno os domine e, assim, aumente o seu repertório de gêneros discursivos.

A proposta de trabalhar gêneros do discurso em sala de aula como objeto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental, mais especificamente em uma 5ª série do Colégio de Aplicação da UFSC, em Florianópolis, pode parecer, a princípio, um tanto abrangente pelo fato de não termos uma *matriz de gêneros*. Por matriz podemos entender *gênero fonte*, ou melhor dizendo, um modelo de gênero que tenha dado origem aos demais gêneros do discurso. Além de não termos essa matriz, não temos como quantificar todos os gêneros existentes, tampouco caracterizá-los:

A riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que

vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1997a, p.279)

E em vista desse caráter ilimitado dos gêneros discursivos, surgiram então algumas questões que, no decorrer da pesquisa tornaram-se mais claras. Uma dessas questões foi a falta de parâmetros para definirmos os gêneros do discurso que iríamos privilegiar, uma vez que essa escolha determinaria as esferas sociais que estariam representadas, ou não, no discurso escolar.

Quando demos início ao trabalho em sala de aula, percebemos que havia uma demanda por determinados (e diversos) gêneros, pois a escola é um espaço onde muitas esferas da atividade humana têm sua representatividade. Então não coube a nós fazermos tais escolhas, mas perceber a necessidade de trazer para o conteúdo da aula o ensino dos gêneros que se faziam oportunos para *o momento* em questão.

Ao realizar essa investigação, procuramos analisar o processo de produção escrita de diferentes gêneros do discurso em sala de aula e, assim, poder estabelecer alguns parâmetros para a prática pedagógica com esse novo objeto de ensino.

Para uma melhor delimitação dos objetivos da pesquisa, os separamos em tópicos. Como objetivo geral, estabelecemos:

- Investigar o processo de produção escrita de gêneros do discurso em sala de aula, por meio de intervenção colaborativa numa 5ª série do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

E como objetivos específicos, firmamos:

- a) averiguar a demanda pelo ensino/aprendizagem de gêneros do discurso nas aulas de português;
- b) identificar os gêneros do discurso que circulam em sala de aula;
- c) promover o trabalho com gêneros do discurso em aula;

Acreditamos que, dessa maneira, contribuímos para a aproximação entre teoria e prática, possibilitando que o colega professor vislumbre nesta experiência particular uma inspiração para sua própria prática, atentando para as necessidades comunicativas de *seus* alunos.

No primeiro capítulo do presente trabalho, apresentamos as concepções de linguagem e de aprendizagem que fundamentam nossa pesquisa, trazendo importantes contribuições da Teoria da Enunciação de Bakhtin e da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (sócio-histórica). Com base nos trabalhos desses dois teóricos, a pesquisa focalizou as relações de interação/interlocução entre os sujeitos.

O segundo capítulo refere-se à proposta de trabalho com os gêneros em sala de aula e traz uma justificativa da criação de um instrumento semiótico – *álbum* – formado a partir das produções escritas dos alunos.

O terceiro capítulo expõe a metodologia que guiou a pesquisa – abordagem qualitativa de caráter etnográfico, mais especificamente a intervenção colaborativa – distribuindo em seções os procedimentos de ordem metodológica. Nesse capítulo também apresentamos o planejamento inicial (pré-intervenção) de atividades com diversos gêneros do discurso.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados obtidos em nossa investigação, traçando uma espécie de paralelo entre o *antes*, o *durante* e o *depois*. Na primeira seção, relatamos as impressões que obtivemos do período de observação e, na segunda, apresentamos os resultados na intervenção analisando as produções escritas dos alunos e as mudanças no fazer pedagógico da professora depois da intervenção.

No quinto capítulo, fazemos um cruzamento dos dados, buscando no referencial teórico desta pesquisa categorias de análise para discutir os resultados de nossa intervenção.

Por fim, em nossas considerações, revelamos a importância do trabalho com gêneros do discurso em sala de aula e a eterna busca do fazer certo. Evidenciamos o papel do professor como mediador da construção do desenvolvimento por meio das interlocuções em sala de aula. É preciso estabelecer uma relação significativa com o aluno através de seu texto, oportunizando, assim, que ele assuma o papel de autor, por compreender o poder de sua palavra no outro, por entender que não há apenas o *como* e o *quê*, mas o *quando*, *para quem*, *por quê*.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA O TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA

Por meio desta pesquisa desvelamos alguns dos gêneros do discurso que circulam na sala de aula de uma 5ª série e, também, tivemos a oportunidade de definir outros gêneros a serem trabalhados.

Esperamos que nossa experiência possa servir como sugestão didática para os professores que buscam uma proposta de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa baseada no estudo dos gêneros do discurso.

Para atingir o que pretendemos, buscamos fundamentação teórica para este estudo nos textos de Vygotsky e do círculo de Bakhtin. Subdividimos esse capítulo em duas seções: a primeira trata da concepção de linguagem como interação e discute os conceitos de *enunciado*, de *gêneros do discurso* e de *autoria*; a segunda aborda a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, permeada por uma releitura bakhtiniana, adotando a teoria da enunciação como condutora da discussão de questões ligadas à linguagem e ao discurso, inerentes à aprendizagem.

1.1 CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE LINGUAGEM

A linguagem, que foi concebida como expressão do pensamento até os fins do século XIX, tem nos estudos de Bakhtin e Vygotsky um papel central, por ser ela a atividade sócio-histórica mediadora das relações da atividade humana.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (Volochnikov) traz toda uma discussão sobre a natureza fundamental da língua – a interação verbal – a partir de uma crítica a duas orientações do pensamento filosófico-lingüístico: o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato* (Saussure). Essas duas orientações

desconsideram o caráter dialógico da linguagem e a sua natureza sócio-histórica e ideológica.

Para o *subjetivismo individualista*, a língua é um produto acabado e pronto para ser usado, materializada em atos individuais de fala. O *objetivismo abstrato*, por sua vez, define a língua como um sistema lingüístico composto por traços (fonéticos, gramaticais, lexicais) cujas normas já estão pré-estabelecidas na mente humana. É um sistema imutável, sendo as variações entendidas como desprovidas de valor ideológico, mais como uma deformação advinda de atos individuais de fala.

Em contraposição a essas duas correntes, Bakhtin desenvolve sua concepção de linguagem, atribuindo a ela a qualidade de organizadora do pensamento e planejadora da ação, o que Vygotsky irá denominar de *pensamento verbal*, onde o pensamento e a palavra não se dissociam; pois a palavra não é sua expressão, mas a sua condição de existência.

Na tentativa de padronizar alguns conceitos e terminologias, tomaremos uma releitura das idéias de Vygotsky, feita por pesquisadores ligados ao interacionismo simbólico. Tal releitura, chamada de neo-vygotskiana, aponta algumas revisões dos conceitos clássicos de Vygotsky. Em Rojo (1996, p. 7) encontramos a sistematização dessa releitura:

- a) a unidade de análise passa da “palavra/signo” ao “enunciado” com seus temas, formas de acabamento (composição, estilo), acentos valorativos/vontade enunciativa;
- b) o enunciado passa a só adquirir sentido/significado/circulação a partir de situações concretas de produção (enunciação), que devem ser caracterizadas e levadas em conta, enunciativamente e não mais comunicacionalmente. [...];
- c) a enunciação – e, por decorrência, o enunciado – é sempre dialógica, polissêmica, plurilingüística – vozes –, mesmo quando seu efeito composicional implica uma aparência de autonomia, controle, monologia e monovocalismo;
- d) a relação falante-ouvinte ou locutor-receptor é revista a partir das noções de locutor/alocutário, enunciator(es) e audiência, o que envolve a assumpção de papéis e perspectivas e multiplica os planos enunciativos da interação/enunciação. [...];
- e) as propostas cognitivas das teorias de esquemas (lingüísticos, psicolingüísticos ou psicológicos) passam a ser rejeitadas em favor da circulação das vozes ou enunciações, o que não deixa de exigir um enfoque renovado sobre a cristalização e historicização de significados e formas discursivas. A partir daí, ganha muita

relevância a questão da *gênese dos gêneros* e de suas relações com discursos e textos em circulação.

Para os dois teóricos, a linguagem tem sua origem nas relações sociais, vindo a satisfazer uma necessidade social de comunicação, e o seu desenvolvimento está associado à organização sociopolítica e econômica da sociedade. É dotada de toda uma carga social e ideológica, exercendo um importante papel na formação *dos sistemas ideológicos* (escola, igreja, ciência, política...) e *da consciência do indivíduo*.

Com la ayuda del lenguaje se crean y se forman los sistemas ideológicos, la ciencia, el arte, la moral, el derecho, y al mismo tiempo el lenguaje crea y forma la conciencia de cada hombre (Bakhtin, 1930, p. 242).²

Vygotsky e Bakhtin “consideram que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade sógnica, portanto pela mediação da linguagem” (Freitas, 1997, p. 318). A consciência não deriva da natureza, é formada de material social e ideológico, constituindo-se apenas no processo de interação.

Para Bakhtin, a palavra (signo lingüístico) é um fenômeno ideológico, pois

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin/Volochínov, 1997b, p. 95).

A esses pronunciamentos chamamos de *enunciados*, que não são o uso e combinação livres das formas da língua, mas a sua própria concretização; impregnada da vontade discursiva do *usuário*, sendo portanto únicos. O enunciado varia de acordo com o interlocutor, mas é determinado pela situação social que o origina.

Possui uma dimensão verbal e uma dimensão extra-verbal, que inclui uma dada situação de produção, com um horizonte espacial e temporal comum, uma compreensão responsiva da situação e uma atitude valorativa. É, ao mesmo tempo, um produto – acontecimento

² Com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem.

único – e um processo, enquanto um elo da cadeia de comunicação verbal (Barbosa, 2001, p. 18).

Todo enunciado faz parte de uma cadeia verbal, mantendo um diálogo com outros enunciados produzidos em outros momentos ou que ainda estejam por vir (toda a comunicação verbal). Ao mesmo tempo em que produzimos os enunciados, os reformulamos em nosso pensamento; isso porque já antecipamos o discurso do outro.

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica (Bakhtin, 1997a, p. 320).

É o que trata o conceito de *dialogismo* de Bakhtin:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc) (1997b, p.123).

Embora individuais, enquanto passíveis da criatividade do sujeito que os produz, os enunciados não possuem um caráter inédito no que tange ao objeto de seu discurso.

O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido, julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (Bakhtin, 1997a, p. 319).

Em Faraco, encontramos a seguinte leitura sobre o dialogismo de Bakhtin:

Ele aborda o dito dentro do universo do já-dito; dentro do fluxo histórico da comunicação; como réplica do já-dito e, ao mesmo tempo, determinada pela réplica ainda não dita, todavia solicitada e já prevista (Faraco, 1988, p.24).

A originalidade do enunciado refere-se à situação social, momento histórico e projeto discursivo do indivíduo. As formas como são elaborados também não são inéditas, mas relativamente estáveis, repetindo-se em diferentes enunciados.

Todas as esferas da atividade humana são atravessadas por esferas de utilização da língua que lhe são correspondentes e lhe conferem a qualidade propriamente humana (Barbosa, 2001, p. 21).

Cada esfera da atividade e comunicação humanas cria seu repertório de “tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 1997a, p. 279); atribuindo-lhes propriedades, como: diversidade, heterogeneidade e inesgotabilidade. A medida em que pronunciamos nossos enunciados – *relativamente* estáveis –, vamos modificando os gêneros (“tipos” históricos de enunciados) e, por isso mesmo, dando-lhes continuidade; aumentando a complexidade da esfera de atividade na qual estamos inseridos.

Os gêneros têm um papel importante na vida da sociedade e da língua, uma vez que respondem às condições específicas de cada esfera, trazendo em si modos de ver e perceber o mundo numa relação mútua entre língua e ideologia. Bakhtin ressalta a grande força social de estratificação da língua que os gêneros possuem. A estratificação das profissões, estas organizadas em esferas de atividade humana, pode coincidir com a dos gêneros.

Na maioria das vezes, nem percebemos que nos expressamos por gêneros e muito menos temos consciência teórica que os defina. Há uma enorme variedade e heterogeneidade de gêneros do discurso, gerada pelas diversas funções das diversas esferas e suas situações de comunicação verbal.

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. Como Jourdain de Molière, que falava em prosa sem suspeitar disso, falamos em vários gêneros sem suspeitar de sua existência (idem, p. 301).

São os gêneros do discurso que dão o acabamento ao enunciado. O gênero, constituído de suas três dimensões características – tema, estilo verbal e composição –, vai moldar o enunciado, caracterizando o que podemos, ou não, dizer em determinado momento, pois já traz em si finalidade discursivo-ideológica, concepção de autor e de destinatário.

Bakhtin diferenciou duas categorias – gêneros primários e gêneros secundários – esclarecendo que essa diferenciação obedece a um critério sócio-histórico, e não funcional. Os gêneros primários surgem na comunicação discursiva imediata, correspondendo ao que o autor chama *ideologia do cotidiano* (não-formalizada, em constante fermentação; relacionada à **psicologia do corpo social**³). Os gêneros secundários correspondem à *ideologia sistematizada*, constituindo-se “em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (ibidem, p. 281).

Uma particularidade dos gêneros secundários é que podem absorver os gêneros primários, como acontece, por exemplo, nos romances. A carta ou um diálogo entre as personagens, que se dariam numa relação imediata do cotidiano, dentro do romance tomam outras proporções – função estética –, perdendo o seu elo com a realidade e com outros enunciados, apenas existindo como material estilístico; “conservando sua forma e relevância cotidiana só como partes do romance, participando da realidade somente através do romance, como acontecimento artístico e não como acontecimento cotidiano” (Rodrigues, 2001, p.57).

Parafraseando Costa (2000), essa inter-relação entre os gêneros primários e secundários e o processo histórico de formação dos gêneros secundários esclarecem a natureza do enunciado, pois é através dos gêneros discursivos – dados na cultura e não criados pelo sujeito – que o discurso se estrutura como um todo, isto é, os enunciados proferidos são organizados em determinados gêneros desde o início da construção/constituição da linguagem pela/na criança.

Há gêneros correspondentes às mais diversas esferas, ligados a contextos culturais, históricos e institucionais. A escola, como instituição cultural, é um espaço ideal para a circulação desses gêneros, permitindo que infinitas vozes dialoguem transformando-se em discurso.

A sala de aula, como um lugar de produção de discursos e de conhecimento de diversas esferas da atividade humana, propicia a circulação de muitos gêneros (avisos, palestras, artigos científicos, panfletos, seminários, notícias de jornal, resenha de livros, relatórios de pesquisa, contos, piada, diário de saída a campo etc). Cabe ao

³ Quando Bakhtin trata da *psicologia do corpo social* em **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, inicia a discussão sobre os gêneros do discurso.

professor selecionar, dentre os gêneros que circulam no contexto escolar, aqueles com os quais trabalhar, privilegiando os gêneros discursivos que, naquele momento, forem mais relevantes para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos.

Como os estudantes experimentam uma ampla variedade de funções e formas de linguagem, eles interiorizam a maneira e os usos da linguagem empregados por sua sociedade para representar significados. Portanto, eles estão aprendendo a linguagem ao mesmo tempo em que usam a linguagem para aprender (Goodman, 1996, p. 226).

Nossa intervenção consiste em trabalhar os gêneros do discurso nas situações de interação onde afloram, oportunizando ao aluno o domínio de novas práticas de uso da linguagem, desenvolvendo sua capacidade discursiva e o nível de letramento.

Acreditamos que trabalhar a linguagem como inserida em uma esfera social, abandonando a prática de se ensinar a língua como se esta já estivesse pronta e apenas esperando para ser decodificada, não é ação impossível de se realizar. Bakhtin propõe:

a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

- 1.As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- 2.As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- 3.A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual (Bakhtin, 1997b, p.124).

Ou seja, o sujeito elabora suas próprias hipóteses em relação à língua e ao seu funcionamento a partir dos enunciados que produz e dos gêneros discursivos que domina.

Além disso, o trabalho com gêneros do discurso propicia a constituição de autoria do sujeito. Como afirmamos anteriormente, nenhum objeto do discurso é inédito. Mas também dissemos que um enunciado é único, pois está impregnado da vontade discursiva de quem o pronuncia. Em assim sendo, podemos encontrar no uso dos gêneros discursivos, por mais que sejam tipos históricos e relativamente estáveis de enunciado, indícios de autoria de quem os produziu.

O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual (Bakhtin, 1997a, p.283).

Ou seja, o que dizemos já foi dito anteriormente (dialogismo), o que muda é o modo com que conduzimos o discurso, as escolhas que fazemos e que deixam marcas em nosso enunciado.

Esse *modo* de conduzir o discurso acaba por desvelar nossa singularidade e, de certa maneira, traduz a noção *intuitiva*⁴ de autoria trazida por Possenti (2002, p. 112) – “alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadore*s e *manter distância em relação ao próprio texto*”.

Compartilhamos do pensamento desse autor e acreditamos que a autoria revela-se no *saber dizer* e não no *dizer o que se sabe*. Não é uma questão de dizer a palavra do outro com nossas próprias palavras, mas deixar que traços da individualidade do outro fluam por nosso discurso, pois:

o discurso do autor representa e enquadra o discurso de outrem, cria uma perspectiva para ele, distribui suas sombras e suas luzes, cria uma situação e todas as condições para sua ressonância, enfim, penetra nele de dentro, introduz nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um fundo dialógico (Bakhtin, 2002, p. 156).

Por mais que o objeto do discurso não seja inédito, pois a maioria do que dizemos são palavras de outrem, o enunciado é único. Por isso, o fato de nosso discurso estar imerso no discurso do outro não interfere na noção de singularidade, mas vem justamente revelar que estamos inseridos numa cadeia dialógica, onde assumimos a palavra do outro e a transformamos.

O trabalho de produção escrita de gêneros do discurso em sala de aula desenvolve a constituição de autoria na medida em que o sujeito constrói seus enunciados – emoldurados pelos gêneros –, trazendo à tona em seu discurso marcas culturais, memória social, traços de outros discursos.

⁴ O próprio autor definiu a noção de autoria que traz em seu estudo como intuitiva, acreditando que assim estaria proporcionando uma maior abertura para possíveis críticas dos interlocutores.

Nesse sentido, entendemos o texto como um enunciado (ou vários enunciados), produzido a partir de um projeto discursivo elaborado pelo autor. Conforme Possenti, (op.cit., p.110), “não basta que o texto satisfaça exigências de ordem gramatical [...] Ora, se um texto não for mais que uma soma de frases, então ainda não temos um texto”.

Sendo assim, ao promover a produção de diferentes gêneros do discurso em sala de aula, o momento torna-se ideal para desenvolver a noção de autoria no aluno, pois cabe a eles escolher *como* conduzir o seu discurso conforme o gênero estudado.

1.2 CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE APRENDIZAGEM

Devido ao caráter social que enfatizamos no processo de elaboração do conhecimento – inserido nas interações verbais: textos, gêneros, vozes etc – encontramos pressupostos para o nosso trabalho no *referencial histórico-cultural do desenvolvimento humano*.

Em Smolka (1991, p. 16), temos uma síntese das idéias básicas desse referencial:

1. para explicar as formas altamente complexas da consciência humana, é necessário ir além do organismo individual;
2. a consciência e as funções psicológicas superiores são de natureza social;
3. o funcionamento mental – intra-psicológico – é mediado por signos;
4. os signos emergem no terreno interindividual sendo que a significação se produz na dinâmica das interlocuções.

Vygostky dedica uma grande parte de seus trabalhos aos processos de aprendizado. Ele defende que parte do desenvolvimento humano é definida pelo processo de maturação do organismo individual, mas é o contexto cultural que torna possível o aprendizado. É na relação com o outro que se despertam os processos de desenvolvimento internos do indivíduo.

Para Vygotsky, o nosso desenvolvimento mental se dá a partir dos conhecimentos que construímos na aprendizagem com o outro. Quando nascemos,

segundo o teórico, somos dotados de *funções psicológicas elementares* (reflexos) e, com o aprendizado cultural, desenvolvemos a nossa consciência e outras funções conhecidas como *funções psicológicas superiores*.

Nesse processo, a linguagem é fundamental por ter relação direta com o desenvolvimento psicológico do sujeito:

A relação do indivíduo com o ambiente é mediada, pois este, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade. Essa é a razão de atribuir um papel de destaque à linguagem (já que é o sistema simbólico principal de todos os grupos humanos), que se interpõe entre sujeito e objeto de conhecimento (Rego, 1995, p.102).

Vygotsky atribui à linguagem a formação da consciência humana. É ela que difere o ser humano do animal, sendo mediadora da relação do homem (indivíduo) com os outros e consigo mesmo. Ela é o instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, uma vez que torna possível que o sujeito reelabore as informações do meio em que vive e também absorva informações intermediadas por outros sujeitos.

O conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal** de Vygotsky vem justamente confirmar a importância que ele dá ao outro (ser social) no desenvolvimento dos indivíduos. O autor destaca dois níveis de desenvolvimento do sujeito em relação ao aprendizado: o nível real e o potencial. Simplificando os conceitos, poderíamos explicá-los:

- nível real: corresponde às capacidades já dominadas pela criança, ao que ela já aprendeu e é capaz de realizar sozinha.
- nível potencial: é a capacidade da criança de desempenhar tarefas com a ajuda de outros pares “mais capazes” ou de adultos.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, nas palavras de Vygotsky, é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 97).

Há uma relação dinâmica entre aprendizado e desenvolvimento, mediada pela interação. O sujeito vai se tornando autônomo à medida que domina certos problemas com o auxílio de outros. Num segundo momento, não precisará mais da assistência para resolver tal problema.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam (idem, p. 99).

No caso do trabalho com gêneros em sala de aula, foco desta pesquisa, a presença do outro contribuiu nas escolhas das marcas lingüísticas culturalmente apropriadas aos gêneros trabalhados. Foi nos momentos de interlocução que os alunos moldaram seus discursos, que tiraram suas dúvidas sobre o que caberia ou não escrever em seus textos e que tipo de linguagem usar.

Os outros, para os quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva,. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (Bakhtin, 1997a, p. 320).

Para a nossa pesquisa, que investigou o processo de produção textual (principalmente escrita) de diferentes gêneros do discurso numa 5ª série, as idéias de Bakhtin são uma contribuição importante para uma abordagem sociocultural da mente.

Suas análises da elocução, voz, tipo de discurso social e diálogo sugerem novas e importantes formas de ampliar a noção da mediação semiótica, enquanto retêm as vantagens básicas de uma abordagem vigotskiana. Nesse sentido, é sobremaneira importante a ênfase atribuída pela análise de Bakhtin ao fenômeno comunicativo socioculturalmente situado, ou seja, à sua ênfase nas formas de discurso que permitem ao investigador estabelecer uma ligação concreta entre fatores institucionais, históricos e culturais, de um lado, e o funcionamento mental do indivíduo, do outro (Wertsch, 1996, p. 115).

Considerando as idéias desses dois autores – Bakhtin e Vygotsky – trabalhamos os gêneros do discurso em sala de aula, promovendo atividades em que os alunos valeram-se dos conhecimentos dos colegas para solucionar problemas que

surgiram ao longo do processo de produção escrita. Eles contaram não somente com a mediação das professoras, mas com a colaboração de quem também estava passando pelo mesmo processo que eles, o seu colega de turma.

Nessa relação entre o “eu” e o “outro”, a internalização das formas culturais de comportamento apresenta uma função muito importante, pois envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operação com signos. As funções psicológicas que emergem e se consolidam no plano da ação entre os sujeitos tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno (Pereira, 2000, p. 29).

Assim, as atividades em classe privilegiaram a interlocução entre os alunos, momento em que construíram e refletiram sobre seus enunciados. As suas opiniões se fizeram presentes a cada passo da construção do álbum, cabendo a eles decidir o que lhes é significativo e o que melhor representa sua condição de autor.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA NA PESQUISA ESCOLAR

O trabalho com gêneros do discurso requer toda uma situação de interação, pois é em uma relação dialógica entre sujeitos que se constroem os discursos. Acreditamos que a melhor maneira de dirigir nosso trabalho seria adotar uma metodologia que abarcasse todo o processo envolvido nessa prática, bem como a *natureza subjetiva*⁵ intrínseca a essa postura de pesquisa. Optamos, então, por uma abordagem qualitativa de pesquisa, que nos permitiu compreender e evidenciar os pormenores da pesquisa em seu andamento.

Segundo André (1995), podemos adaptar a etnografia à educação, obtendo assim uma pesquisa do tipo etnográfico, que nos “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. No nosso caso, partimos da realidade da prática escolar que conhecemos do ensino do português para a atuação nesse contexto, utilizando abordagens relativas à pesquisa-ação, promovendo mudanças através de uma ação: trabalhar com os alunos produções escritas de diferentes gêneros do discurso, por acreditar ser essa uma atividade verbal, cultural, social, inerente às situações de interação entre os sujeitos.

Lüdke & André (1986) defendem que, ao pesquisar a escola, devemos fazer uma relação dos conhecimentos construídos dentro e fora dela, não nos restringindo apenas ao que se passa no âmbito escolar. O ensino/aprendizagem precisa ser pensado dentro de um contexto cultural amplo.

⁵ Quando dizemos natureza subjetiva, estamos exaltando o caráter humano (sujeito) dessa experiência. André (1995, p. 45) reafirma esse caráter subjetivo com o pensamento de Erickson & Dauster, dizendo que o estudo dessa natureza “deve se orientar para a apreensão e a descrição dos significados *culturais* dos sujeitos.”

Para isso, faz-se necessário participar dos eventos promovidos pela escola e que contam com a participação da comunidade, ir às reuniões de pais e professores, estar presentes aos conselhos de classe, investigar a política educacional, entrevistar os sujeitos que possam contribuir com essa contextualização. A experiência escolar cotidiana estará sendo construída e reconstruída, observando-se os fenômenos representados em sua dinâmica, seus atores, sua expressão, refazendo os significados que se originam e se modificam no dia-a-dia.

Conforme Elliot (1998), cabe ao pesquisador transformar a prática curricular, estabelecendo como metodologia de investigação uma forma de pesquisa colaborativa, na qual o professor também pudesse estar refletindo junto com ele a sua prática.

Consoantes ao pensamento de Elliot, nosso plano de ação se estabeleceu através de intervenção colaborativa. Ou seja, intervimos no espaço escolar, com intenção de transformar a prática do ensino do português, atuando como pesquisadora e participante da pesquisa. É o que Pereira (1998) caracteriza como estratégia de formação, pois esse agir envolve tanto o *professor pesquisado*, quanto o *professor pesquisador*, acarretando mudanças na prática pedagógica de ambos os lados.

Ao caracterizar essa intervenção como colaborativa, requeremos a professora regente da turma como colaboradora da pesquisa, dividindo com ela algumas tarefas, como: a escolha dos materiais, os procedimentos em sala de aula, processo de avaliação dos alunos, entre outras. Nessa interação professor/pesquisador, refletimos principalmente sobre outras práticas possíveis, fugindo dos modelos estabelecidos, participando em conjunto das escolhas.

2.2 A ESCOLA

O espaço escolar escolhido para a realização dessa pesquisa foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, localizado no Campus da UFSC, bairro Trindade, em Florianópolis.

Acreditamos que ao privilegiar a escola pública, compartilhamos com a sociedade os estudos que realizamos; é uma forma de retribuição, uma vez que fazemos parte do corpo de uma universidade pública federal.

Optamos particularmente pelo Colégio de Aplicação por ser um espaço onde já vêm sendo desenvolvidas novas práticas, estando aberto a discutir e acolher outras propostas que possam contribuir para a melhoria do ensino.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi feita na 5ª série “C”, composta por 25 alunos (14 meninas e 11 meninos), com idades que variam de 10 a 12 anos de idade. Todos os alunos ingressaram no colégio por meio de sorteio, o que faz com que as turmas sejam bem heterogêneas com relação à classe social e ao nível de escolaridade dos pais.

Em reuniões com a professora regente da turma, procuramos tomar conhecimento de suas concepções no que se refere a questões como: linguagem, ensino de gêneros, avaliação. Desde o início ela se mostrou muito interessada em fazer parte da pesquisa, justamente por já ser uma professora que adota uma prática pedagógica diferente. Além de fazer um excelente trabalho em sala de aula, como estimular a escrita de contos e destinar uma aula por semana para ler livros para os alunos, ela é participante ativa de projetos federais na área social e de educação. Em suas férias, normalmente pode ser encontrada num acampamento do MST (Movimento dos Sem Terra) ou numa aldeia indígena. É uma pessoa que busca aprendizado em todas as situações que vive.

Em nossos encontros, discutimos como se daria a intervenção, bem como conduziríamos o trabalho com gêneros do discurso. Percebemos que a nossa intervenção não caracterizaria uma ruptura do trabalho da professora, mas uma contribuição para o seu desenvolvimento e continuidade. Ficou claro que trabalharíamos juntas a todo momento, que qualquer mudança de planejamento seria bem recebida e trabalhada, conforme as necessidades.

2.4 COLETA DE DADOS

Na pesquisa qualitativa, apesar de levantarmos hipóteses e questões norteadoras, as nossas atenções se concentram na análise das ações dos sujeitos, das

situações de mudança, que possibilitam uma compreensão maior dos acontecimentos e de toda a experiência em si.

Para obter dados para tal análise, os procedimentos utilizados para coletá-los foram os mais variados: observações diárias, registradas sistematicamente em um diário de campo; entrevistas com a professora regente da turma, alunos e outros participantes; questionários; gravações em áudio; fotos. O *corpus* da pesquisa é constituído pelas produções escritas de gêneros do discurso e pelos momentos de interlocução registrados em aula.

2.5 OBSERVAÇÃO

A observação das aulas⁶ (período pré-intervenção) ocorreu de 26 de julho a 26 de agosto do ano de 2002 (25 h/a), fase que correspondeu ao primeiro momento da pesquisa. Nessa fase conhecemos os alunos, analisamos as suas atitudes diante das diferentes atividades propostas e, assim, começamos a estabelecer correspondências. Sempre que possível, participamos das atividades de sala para que os alunos pudessem nos conhecer, criar um vínculo conosco.

2.6 INTERVENÇÃO-COLABORATIVA

2.6.1 A seleção de alguns gêneros do discurso

O curso de pós-graduação em Lingüística da UFSC ofereceu duas disciplinas optativas – Seminário de Especialidade em Lingüística Aplicada I e II – que tinham como objeto de estudo, respectivamente, os gêneros do discurso e o trabalho com gêneros do discurso em sala de aula.

Nessas disciplinas, discutimos questões sobre o ensino/aprendizagem da produção textual a partir dos gêneros do discurso. Procuramos descobrir quais os gêneros que circulam efetivamente numa sala de aula e quais são possíveis de serem trabalhados numa perspectiva enunciativo/discursiva.

⁶ O período de observação encontra-se registrado no **Anexo 1 – Diário de observação das aulas**. No capítulo 4 (Análise dos Dados), contemplamos alguns momentos que consideramos relevantes para a discussão dos resultados. Não analisamos todas as aulas da professora, por não ser esse o objetivo dessa pesquisa.

Encontramos algumas contribuições de experiências relatadas em congressos, tais como o do CELSUL e da ABRALIN, bem como em publicações como *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*, organização de Roxane Rojo (2000), e *Técnicas de Redação: o que é preciso saber para bem escrever*, de Lucília Garcez (2002).

O nosso maior desafio foi o de propor um trabalho com gêneros em sala de aula sem desrespeitar o enfoque enunciativo/discursivo, ou seja, sem criar situações fictícias e ensinar um gênero como se esse fosse forma e não interação. Tomamos como desafio porque, sendo assim, não poderíamos planejar as atividades fora da situação enunciativa.

Então resolvemos fazer, juntamente com a professora da turma pesquisada, um planejamento de atividades com gêneros do discurso que, hipoteticamente, poderiam “surgir” em aula. Baseamo-nos nas atividades que estavam sendo desenvolvidas com os alunos, todas privilegiando a produção textual oral/escrita e as situações comunicativas, respeitando os projetos que a professora já havia idealizado (saída a campo; comentário de livro para o MEC; atividade com filme e/ou música).

Abaixo segue a seleção⁷ que fizemos de alguns gêneros que condiriam com o trabalho que já vinha sendo desenvolvido em sala e esboçamos alguns procedimentos:

- Biografia / Autobiografia

Os alunos já haviam feito a biografia de Cora Coralina em aula do bimestre anterior. A partir de seu conhecimento sobre esse gênero, e utilizando-se de outros materiais de pesquisa, iriam elaborar a biografia de um colega e sua autobiografia.

- Resenha

Os alunos fariam resenhas de livros, adequando o texto ao veículo que escolhessem para veiculação (jornal, revista da escola etc.). Para isso, pesquisariam vários estilos de resenhas que circulam em periódicos, revistas literárias, jornais.

- Poesias / Músicas

Os alunos leriam poemas autobiográficos de Cora Coralina, pesquisariam sobre ópera, musicais, *RAP*.

- Piadas

⁷ Há uma tabela ilustrativa do planejamento no **Anexo 2 – Planilha de planejamento das atividades com gêneros**.

Os alunos coletariam piadas dos mais diversos temas e trariam para a sala. Após a leitura, discutiriam sobre o momento histórico em que cada piada provavelmente foi criada, as mensagens, os preconceitos, aspectos culturais, implicações legais.

- Romance / Conto

No bimestre anterior, os alunos escreveram histórias a partir de uma adaptação de “Rei Lear” feita pela professora da turma. Os textos revelam que os alunos organizaram seus discursos de acordo com diferentes gêneros. Levantaríamos as características desses gêneros e cada aluno elaboraria o seu livro, composto por capa, contra-capas, orelhas, ilustrados etc.

- Folder

Depois de uma saída a campo, produziram um folder que traduziria as qualidades do local visitado, sendo livre o aspecto a ser analisado: esportivo, turístico, ecológico, gastronômico, cultura/lazer. Para isso, os alunos iriam utilizar as anotações do diário de campo e pesquisar em outros *folders*.

3.6.2 O *álbum*: fio-condutor para o trabalho com gêneros do discurso em sala de aula

Em nossa pesquisa, trabalhamos a produção escrita de alguns gêneros do discurso em sala de aula, estabelecendo como fio condutor dessa ação a criação de um álbum personalizado, composto a partir das produções dos alunos.

O álbum é um instrumento semiótico que tem uma longa história de representação da linguagem humana. O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* traz várias definições do termo *álbum*, evocando da Roma Antiga a concepção de álbum como uma tábua ou painel em branco onde eram fixados ou transcritos anúncios, éditos dos pretores e frases comemorativas, expostos para a leitura pública. Os outros significados de álbum contidos nesse dicionário são:

2 BIBL livro em branco, destinado ao registro de pensamentos, notas pessoais, poesias, autógrafos, trechos de música, impressões de viagem etc. **3** BIBL livro de folhas de cartolina ou de papel grosso, por vezes luxuosamente encadernado, próprio para colagem de fotografias, postais ilustrados, selos, recortes etc. **4** BIBL livro impresso com desenhos, vistas, gráficos etc., aos quais se juntam textos explicativos, descrição de lugares etc., atlas **5** FONO volume

composto por um ou mais discos envolvidos por uma mesma embalagem e freq. (no caso de CDs) acompanhados por folheto contendo informações sobre aquela obra fonográfica (Houaiss, 2001, p. 139).

O interessante é esse sentido de coleção, de reunião de diferentes elementos (verbais ou não-verbais) num compêndio, afim de que a história seja informada, preservada e posteriormente (ou continuamente) resgatada. Isso vale tanto para o álbum de fotografias, que acolhe os registros fotográficos de momentos importantes, quanto para um álbum de memórias, onde o sujeito organiza correspondências, poesias, notícias de jornal e toda a sorte de material que lhe seja significativo.

O álbum tem a função de agrupar e acolher elementos representativos de uma pessoa, uma época, um lugar, uma obra artística/literária etc. Essa função é reconhecida historicamente e sua organização é relativamente estável, variando conforme a situação de produção, por quem é produzido e a quem se destina. Nessa perspectiva, podemos entender o álbum como um gênero.

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (Bakhtin, 1997a, p.284).

Indo mais além, em nossa pesquisa tratamos o álbum como um mega-instrumento, no sentido de que serviu como pano de fundo para a proposta de trabalho com gêneros em sala de aula. Schneuwly (1994) metaforiza a concepção de gênero utilizando-se do termo *mega-instrumento*, considerando gênero como um conjunto estável de vários sub-sistemas semióticos, lingüísticos ou não, que se manifestam numa dada situação de comunicação.

On pourrait ici filer une métaphore: considérer le genre comme un “méga-outil”, comme une configuration stabilisée de plusieurs sous-systèmes sémiotiques (surtout langagiers, mais également para-langagiers) permettant d’agir efficacement dans une classe bien définie de situations de communication⁸ (Schneuwly, 1994, p.162).

⁸ Poderíamos aqui compor uma outra metáfora: considerar o gênero como uma mega-ferramenta (um mega-instrumento), como uma configuração estabilizada de vários sub-sistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.

O álbum é um gênero capaz de acolher diversos outros gêneros e que favorece o desenvolvimento das capacidades lingüísticas dos sujeitos. Na pesquisa, nos apropriamos dessa característica de acolhedor e organizador de sistemas semióticos e tomamos o álbum como suporte para os gêneros trabalhados em sala de aula pelos alunos.

Assim, o sujeito pôde dar um destino às suas produções, organizando-as numa compilação de documentos escritos produzidos numa determinada época de sua vida, apresentando-os ao leitor e, conseqüentemente, se colocando no papel de autor.

Ao perceber-se como autor nessa cadeia dialógica, o aluno pôde refletir sobre o que é e sobre a importância do outro. Como bem diz Freitas, seguindo a perspectiva de Bakhtin,

o diálogo não se restringe a uma relação face a face, mas ele é muito mais amplo. Diálogo entre pessoas, entre textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. A vida deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar (Freitas, 1996, p.173).

A escola como instituição social e cultural é um lugar onde os sujeitos desempenham diferentes papéis, conforme a situação de interação em que estão inseridos. Um sujeito pode ser professor diante de seus alunos e seu discurso será correspondente ao seu papel; pode ser empregado diante do dono na escola; pode ser colega de um outro professor. E essa diversidade aplica-se também ao sujeito que é aluno numa dada situação, mas consumidor da cantina na hora do recreio, por exemplo. São os mais diversos gêneros que ali circulam; tantas quantas forem as esferas de atividade humana presentes.

Há, no entanto, uma problemática levantada por Costa (2000, p.512) com relação ao ensino dos gêneros presentes na cultura dos alunos. Segundo o autor, algumas escolas tratariam a produção de texto como um simples exercício escolar de escrita, uma vez que essas produções não teriam uma *real* circulação nas esferas de atividade humana. Atentos a isso, atribuímos mais essa razão como justificativa para utilizar o álbum como suporte para o trabalho com gêneros em nossa pesquisa. O álbum é um espaço de circulação para textos produzidos.

A proposta de criação do álbum foi apresentada no primeiro dia de intervenção, quando levamos diversos álbuns de diferentes temas, por exemplo: álbum de fotografias, álbum de receitas, álbum de disco LP, álbum do nenê. Explicamos que cada álbum era dirigido a um público diferente e que, por isso, a linguagem neles utilizada também variava.

Os alunos entenderam e aprovaram a proposta de produzir um álbum para registrar aquele momento em que viviam na escola e apresentar aos possíveis leitores as suas produções escritas. Assim, deram um destino às suas produções, parte documental importante de sua trajetória escolar, o que possibilitará que eles resgatem seu caminho de autoria, que compartilhem suas memórias e suas experiências com outros interlocutores, formando uma cadeia dialógica.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O *ANTES*

Durante a observação das aulas, período pré-intervenção, analisamos a prática pedagógica da professora da turma. Esse momento (26 de julho a 26 de agosto de 2002) nos permitiu ter uma noção do ritmo da turma e do trabalho desenvolvido pela professora em sala de aula.

As aulas eram dinâmicas, intercalavam momentos de leitura, debate e escrita. Todos os alunos participavam das atividades, ofereciam-se para ler seus textos em voz alta, gostavam de fazer comentários dos textos dos colegas e de ouvir comentários sobre seus trabalhos. Isso nos chamou a atenção porque é difícil ver alunos de 5ª série se posicionarem criticamente a respeito dos textos dos colegas, sem que fiquem constrangidos ou que provoquem constrangimentos no outro.

O fato é que a professora da turma tinha o hábito semanal de ler histórias para os alunos e discuti-las em sala. Com isso, eles foram desenvolvendo a capacidade de analisar as histórias, os enredos, personagens, linguagem utilizada, e essa habilidade foi transferida para o trabalho em sala de aula com o texto dos colegas.

Abaixo descrevemos alguns dos momentos⁹ do período de observação – o *antes* – que podem servir de parâmetro para a análise dos resultados de nossa intervenção. Foram atividades propostas pela professora e que se aproximam do trabalho de produção escrita de gêneros do discurso. Não nos preocupamos em contemplar todo o período de observação porque o objetivo geral dessa pesquisa é analisar a produção escrita de gêneros do discurso em situação de intervenção em sala de aula, e não a prática da professora.

⁹ As aulas observadas encontram-se detalhadas no **Anexo 1 – Diário de observação de aulas**.

4.1.1 Trabalho interdisciplinar: composição de personagem para peça teatral

Os alunos participaram de um projeto ambiental interdisciplinar. Todas as quintas-feiras eles se dirigiam para a “casinha” – sala em prédio anexo que serve de oficina de artes – para confeccionarem personagens com material reciclado e sucata. Essas personagens fariam parte do cenário de uma peça teatral sobre a fauna da Lagoa da Conceição.

O projeto foi planejado e executado por duas voluntárias, estudantes de graduação do curso de Geografia da UFSC, que fazem parte de um grupo de teatro da cidade de Florianópolis. Elas ensinaram os alunos a fazer um siri e uma gaivota utilizando caixas de leite, potes de iogurte, jornal, canudos etc. Depois de prontas todas as personagens, os alunos trabalhariam o enredo da peça nas aulas de português.

Quando desenvolvemos esse tipo de atividade, por mais que o trabalho interdisciplinar seja interessante, corremos alguns riscos. Esse projeto, por exemplo, não foi adiante porque houve um problema entre a coordenadoria da escola e as voluntárias. As personagens foram deixadas de lado e a atividade não teve continuidade. As aulas dedicadas à “fabricação” das personagens acabaram por ter um fim em si mesmas.

4.1.2 Trabalhando com poesia

A professora trabalhou com poemas de Cora Coralina em sala, pois estava prevista a visita de uma neta da poetisa à escola na semana seguinte.

Os alunos escolheram cinco poesias e as interpretaram, parafrasearam e reescreveram. A professora não deixou clara a finalidade de se parafrasear um poema ou fragmento de poema, apenas parecia ter o objetivo de trabalhar poesia como conteúdo de Língua Portuguesa.

Os PCNs insistem [...] na incorporação do texto literário às atividades de sala de aula, mas compreendendo a literatura em sua especificidade, levando o aluno ao fruir estético, à formação do gosto e não a usando de uma forma escolarizada para fazer provas, construir um sentido único, preencher fichas [...] (Freitas, 2000, p.65)

Em vez de trabalhar os sentidos na poesia e/ ou a história de vida da autora – há inúmeros poemas autobiográficos de Cora Coralina que cumpririam essa função –

uma vez que já havia uma perspectiva de abordar os gêneros *biografia* e *autobiografia* na intervenção colaborativa, a professora optou por desenvolver uma espécie de monografia com os alunos.

Não desprivilegiamos o gênero (escolar/acadêmico) *monografia*, mas acreditamos que a esfera escolar, no nível de 5ª série, ainda não demanda esse gênero.

O trabalho proposto pela professora deveria respeitar uma organização pré-definida, passada no quadro:

Capa – ilustração; cabeçalho; título;
1ª página – título; equipe;
2ª página – biografia de Cora Coralina;
3ª página – paródias de cinco poemas;
Final – apreciação do trabalho e da produção do trabalho.

Os alunos copiaram as instruções e iniciaram o trabalho. Como não gostaram muito da atividade, a professora permitiu que fizessem em equipe, contanto que cada um fizesse uma cópia para si.

Por fim, a visita da neta de Cora Coralina não se concretizou. Os alunos e a professora não finalizaram o trabalho conforme o previsto (apresentação e debate).

4.1.3 Trabalhando com jornal

Na atividade com notícias de jornal, a professora fez observações sobre as margens da folha, parágrafo, letra maiúscula no início dos períodos e passou a seguinte tarefa no quadro:

- recortar 3 matérias de dias diferentes;
- destacar o título da matéria; nome do jornal; data de publicação;
- fazer um resumo de cada matéria;
- fazer um comentário;
- identificar o autor da matéria;
- dar um título ao trabalho.

Os alunos copiaram a tarefa no caderno e fizeram a atividade em casa. Entregaram na semana seguinte para a professora avaliar.

Percebemos que, embora contemple o gênero notícia, a atividade restringe-se à análise estrutural da linguagem e interpretação de texto; salvo alguns dados, como: identificar nome do jornal, data de publicação e autor da notícia.

Apesar dessa preocupação em trabalhar com um material autêntico, com um gênero que circula em várias esferas de atividade humana, não conseguimos identificar nessa atividade algo além do que o simples exercício de “verificação de leitura”.

4.2 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

No período de intervenção foram trabalhados alguns dos gêneros do discurso que se fizeram presentes no cotidiano escolar da 5ª série “C” do Colégio de Aplicação. Seguindo cronologicamente os gêneros que foram ensinados, temos: resenha, biografia e autobiografia.

As produções foram feitas pelos alunos em sala para que pudéssemos presenciar os momentos interlocutivos. Priorizamos, então, atividades em duplas ou em grupos sempre que possível, pois acreditamos que, partindo desse exercício de discussão, o aluno pode perceber a importância do interlocutor para a construção do seu discurso.

La composición y sobre todo el estilo del enunciado dependen de un hecho concreto: a quién está destinado el enunciado, cómo el hablante (o el escritor) percibe y se imagina a sus destinatarios, cuál es la fuerza de su influencia sobre el enunciado. Todo género discursivo en cada esfera de la comunicación discursiva posee su propia concepción del destinatario, la cual lo determina como tal (Bakhtin, 1930, p. 285).¹⁰

Desde o início de nossa intervenção, surgiram motivações sociais/culturais que nos impulsionavam a trabalhar um determinado gênero do discurso em vez de outro, então entendemos que o melhor era deixar a pré-seleção de gêneros¹¹ de lado e voltar a atenção ao que as situações comunicativas demandavam.

Os gêneros discursivos, correspondendo à perspectiva bakhtiniana, foram então trabalhados a partir da demanda exigida pelas situações enunciativas. Um exemplo disso foi a criação de uma cartilha sobre meio ambiente, que detalharemos a seguir, no item 4.2.1.

¹⁰ *A composição e sobretudo o estilo do enunciado dependem de um fato concreto: a quem está destinado o enunciado, como o falante (ou o escritor) percebe e imagina o destinatário, qual é a força de sua influência sobre o enunciado. Todo gênero discursivo em cada esfera tem sua própria concepção de destinatário, a qual o determina como tal.*

¹¹ Detalhada em 3.6.1 e no **Anexo 2 – Planilha de planejamento das atividades com gêneros.**

Esclarecemos que no trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula não esgotamos todas as características de cada gênero. Isso porque levamos em conta as possibilidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, regulamos o grau de dificuldade das atividades de acordo com o nível de letramento deles.

Salientamos que, como o trabalho com gêneros está intrinsecamente ligado às situações comunicativas, houve ainda a necessidade de se trabalhar outros gêneros que afloraram das atividades que estavam sendo desenvolvidas em aula. Esses gêneros incidentais foram: *convite* e *cartilha* (e os demais gêneros que dela se fizeram necessários, como *questionário* e *entrevista*).

4.2.1 Diário de intervenção

- 28/10/2002 (1 h/a) – aula inicial

Na primeira aula do período de intervenção colaborativa, lemos o texto “O Presente de Renata”¹²(Schreiner, 2000) como elemento motivador para a criação do álbum. Esse texto conta a história de uma menina que sobe no sótão de sua casa e encontra um álbum de seu avô, já falecido. A partir da leitura do álbum – que traz em si recortes de jornais, poesias escritas pelo avô, fotos, cartas –, a menina reconstrói a imagem que tinha de seu avô e aprende várias coisas sobre sua família e outras épocas. Abaixo segue um fragmento desse texto:

[...]

Mais para o meio do álbum havia uma carta que ele havia ganhado da avó de Renata. “Que carta linda! Como o amor dos dois era forte!” – suspirou a menina. Sendo assim, Ela não podia deixar de ficar estupefata com o que estava lendo. Havia também anotações sobre o nascimento de todos da casa. Renata leu o que o avô escrevera sobre ela e ficou encantada, não acreditava no que lia. Jamais Renata imaginou que ele tivesse um álbum de recordações tão legal. Havia muita coisa especial nele: recortes de jornais da época, até poesias de autoria de seu avô.

Depois da leitura, mostramos alguns tipos de álbum para ter certeza de que os alunos compreendiam esse gênero e suas variações. Os álbuns que serviram de

¹² Texto inédito (**Anexo 3 – O Presente de Renata**) produzido por Cátia Schreiner, aluna de Letras Português/Francês da UFSC, durante o estágio docente da disciplina Prática de Ensino de Português (2000/1).

exemplos foram: álbum de fotos, álbum de receitas culinárias, álbum de postais antigos, álbum LP, álbum do nenê (0-5 anos). Abaixo cotejamos alguns fragmentos dessa interlocução:

Pesq: Eu achei esse álbum aqui, que é um álbum lá de um bairro do Rio de Janeiro – Ipanema. São 100 anos de história do bairro e essa história é contada por postais. Então a pessoa que fez pegou postais antigos, juntou postais de familiares e foi montando [...] e vai contando a história através da escrita do familiar que escreveu, ou do amigo [...] A gente tem uma certa memória do bairro Ipanema com um álbum desse.

[...]

Tem esse aqui que ainda é diferente, porque cada um tem uma linguagem diferente. Esse aqui, por exemplo, é um álbum de receitas, mas veio junto com o microondas [...] Ele foi escrito para quem? Para o consumidor, usuário, para alguém que saiba mexer com o microondas.

[...]

Tem esse álbum aqui que é “Os Meus Primeiros Anos”, que eu peguei emprestado de uma amiga minha, e é justamente esse álbum aqui que se aproxima um pouco mais do que a gente vai fazer.

A1: Professora, a gente vai fazer um álbum de nossa vida?

Pesq: Nós vamos fazer assim... um álbum que vai ter coisas de vocês, sobre vocês... Nós vamos trabalhar, por exemplo, esse livro que vocês já fizeram, podemos fazer uma resenha do livro do colega. Esse álbum vai trazer produções escritas de vocês, feitas na 5ª C.

A2: Então a gente, como se diz, tem que... a gente guarda nessa pasta que a professora deu pra gente... depois junta?

Pesq: Exatamente. Essa pasta, cada um coloca o seu nome, e aí vamos inserindo as produções. Vocês serão responsáveis pela organização do material, que tem que estar completinho para montarmos o álbum no fim do ano, ok?

Os alunos se mostraram bastante animados com a nova tarefa.

No fim da aula, entregamos dois questionários¹³ aos alunos para que respondessem em casa. O primeiro questionário era composto por perguntas sobre a vida particular do aluno, suas lembranças da infância, seus gostos e preferências. O segundo trazia perguntas sobre o currículo escolar do aluno. Esses questionários serviram posteriormente de consulta para a produção da biografia.

- 31/10/2002 a 14/11/2002 (10 h/a) – cartilha

¹³ Anexo 4 – Questionário 1 e Anexo 5 – Questionário 2

A cartilha foi um projeto feito em parceria com a professora de *ciências*, com o propósito de fazer com que os alunos refletissem sobre o seu comportamento na escola. Eram muitas as queixas de vandalismo nos sanitários escolares, de desperdício de merenda, de depredação de carteiras e de violência entre colegas.

Na aula do dia 09 de agosto, a professora já havia retirado um aluno de sala por causa de problemas de violência:

P: Vocês lembram que o G foi suspenso porque bateu numa colega no recreio, né? Esse tipo de atitude... esse comportamento de violência não pode acontecer dentro da escola...

A1: Ô professora... mas a menina também provocou e...

P: Mas têm os professores, a coordenadora... gente, isso não é jeito de resolver as coisas... vocês... a gente é bicho?... bicho é que briga pelo espaço...

A2: O G é que era brigão, assim... tanto que tá fora... só dava confusão.

Em outro momento, alguns alunos haviam se queixado de vandalismo no banheiro:

A1: Ô professora, que nojo! (risos) Tem gente que *mijou*... no lugar de pôr o sabão...

P: O quê? Onde?

A1: No banheiro... sabe... aquele negocinho... pra pôr o sabão?

A2: O detergente.

P: O sabão líquido?

A1: É, isso... tem *xixi* lá dentro.

P: Mas que falta de respeito!

A3: Ih, professora... tem aluno que só faz *sacanagem*...

P: Pois é. A dona M (auxiliar de limpeza) já reclamou da bagunça que os alunos fazem no recreio... guerra de comida... coisa no chão...

A1: Sabe... eu vi gente dando uma dentada só na maçã... depois joga no lixo...

P: Com tanta gente que... Gente, tem muita gente passando fome, tem criança que só vai pra escola pra comer...

Foi então que surgiu essa necessidade de fazer com que os próprios alunos se comprometessem e discursassem sobre os problemas que enfrentavam na escola e na sociedade.

Assim, os alunos deveriam produzir uma cartilha que fosse informativa e reguladora, cabendo a eles escolher o tipo de linguagem que melhor serviria a esses propósitos, tendo em vista que o público alvo seriam os alunos da própria escola.

Abaixo estão transcritas as instruções que foram elaboradas pela professora da classe e passadas no quadro para os alunos:

Objetivo geral: Procurar certificar-se com mais profundidade sobre o ambiente a que pertencemos e contribuir para a resolução dos problemas levantados.

Organização da pesquisa:

- levantar o maior número possível de dados;
- fazer observações objetivas e ordenadas;
- elaborar alguns instrumentos para a coleta (entrevistas, questionários, pesquisas, conversas);
- consultar e recolher dados, fazer observações pessoais que levem o grupo a entender melhor o assunto pesquisado;
- elaborar uma cartilha ilustrada com tópicos sobre o assunto da pesquisa;
- referência bibliográfica.

Temas: água; resíduos (lixo); alimentos (lanches); espaço físico (banheiros, pátios, salas de aula); violência (drogas); esgoto.

Os alunos se dividiram em seis grupos. Cada grupo copiou as instruções do quadro no caderno e ficou responsável por um tema. Eles formularam questionários e entrevistas para obterem o maior número de dados possível.

P: Quantos mais dados... ei... prestem atenção... quanto mais dados vocês coletarem... mais rica vai ficar a cartilha.

A1: Professora, mas a gente pode sair?

P: Primeiro vocês se organizem... olha, esse é um trabalho... é importante pra conscientização... como vocês vão coletar os dados?

A2: A gente... fazendo perguntas... perguntando pras pessoas...

P: Isso, mas como?... Agora em grupo... vocês vão bolar as perguntas... podem fazer questionário... entrevistar alguém...

A3: Pode escolher?

Pesq: Isso vai depender... primeiro você vai ver pra quem você vai perguntar, né professora?

P: Gente, olha que a M está dando uma contribuição...

Pesq: Vocês podem escrever um questionário para a pessoa responder... mas se ela não tem tempo... fica complicado... e só com xizinho fica muito... meio restrito... Numa entrevista dá pra perguntar mais coisas... ir além... mas se for com o diretor... é preciso marcar hora... Tem que pensar em tudo isso.

Na aula seguinte, intervimos e apresentamos um roteiro¹⁴ para auxiliá-los na montagem das perguntas.

¹⁴ Anexo 6 – Roteiro para a atividade estudo do Meio: cartilha.

Pesq: Gente, eu trouxe aqui... alguns exemplos de perguntas... continuando o que a gente estava fazendo ontem. Eu organizei o que vocês já estavam fazendo e digitei... acrescentei alguns pontos... aí todos os grupos ficam sabendo o que o outro está fazendo. Fica pra cada grupo um roteiro desse, tá?

Alguns grupos aceitaram a ajuda, outros preferiram elaborar os instrumentos de pesquisa sem o auxílio das professoras, mesmo que naquele roteiro estivessem, basicamente, as informações que eles mesmos haviam nos passado.

Depois de coletarem os dados, os alunos produziram os textos que compuseram a cartilha¹⁵. Ilustraram os pontos que acharam mais importantes e concluíram o trabalho, que foi entregue à professora da turma para avaliação. Depois da avaliação, a professora fez uma cópia encadernada para cada aluno.

Percebemos que apenas um grupo, o que tratou do tema Espaço Físico, relacionou o seu enunciado à escola, ao cotidiano escolar. Os demais fizeram trabalhos dentro dos temas, mas com assuntos distantes, trazendo para o seu texto problemas de outras cidades, outras pessoas, não cumprindo o propósito da cartilha de orientar o comportamento dos alunos no ambiente escolar, conscientizando-os, por exemplo, sobre a importância da água e da merenda, que são desperdiçadas; o problema das valas de esgoto, onde alguns alunos vinham depositando lixo; a questão do comportamento agressivo e falta de respeito entre os colegas.

Abaixo destacamos dois exemplos. O primeiro é sobre o tema Esgoto, que não faz correspondência com a situação escolar, e o segundo é sobre o Espaço Físico, que já faz essa relação:

Ex.1

[...] Em São Paulo foram encontrados o maior índice de esgotos não tratados, causados pelas residências, prejudicando a saúde da população

Ex. 2

[...] A parede que você suja de caneta, corretivo ou lápis escuro é o reflexo do seu futuro. Você gosta dessa parede toda suja, cuidado, seu futuro pode ser sujo assim!

¹⁵ Anexo 7 – Cartilha: projeto interdisciplinar

As cartilhas originais de cada 5ª série deveriam ficar disponíveis como material de pesquisa para as turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental do Colégio de Aplicação, mas não se encontram na biblioteca ou em qualquer outro espaço de pesquisa.

No primeiro semestre de 2003, voltamos à escola e conversamos com a professora sobre o destino das cartilhas feitas pelas 5ªs séries. As cartilhas ainda estavam em sua sala. Sugerimos, então, que as colocasse na biblioteca para os outros alunos poderem consultá-las como material de pesquisa, como havia sido a proposta inicial. Ela afirmou que tomaria as providências em breve.

- 18/11/2002 (1 h/a) – convite

No período de pré-intervenção, os alunos estavam terminando de escrever uma história a partir de uma atividade proposta pela professora. Ela fez uma adaptação oral da história de “Rei Lear” de Shakespeare e pediu que os alunos escrevessem uma história onde constassem as palavras: *manto*, *anel* e *noiva*¹⁶. Os alunos escreveram as histórias e depois as transformaram em livros, com capa, ficha técnica e ilustrações.

Posteriormente, já no período de intervenção colaborativa, a professora da turma organizou uma *tarde de autógrafos* e, para convocar o público, os alunos decidiram desenvolver um convite em conjunto durante a aula.

Conforme os alunos colocavam suas sugestões oralmente, um aluno escrevia no quadro o texto em construção. Por fim, o texto ficou da seguinte maneira:

Caros convidados:

Gostaríamos de convidá-los para conhecer alguns trabalhos realizados, neste ano de 2002, pelas 5ªs séries do Colégio de Aplicação. Damos destaque, nessa exposição, aos livros produzidos por nós alunos.

Contamos com sua presença nesse evento.

Esse momento de interlocução, que culminou na construção do enunciado, foi registrado em áudio e sua transcrição segue abaixo:

¹⁶ Esclarecemos que não estivemos presentes durante o processo de construção dos textos, pois foi anterior à pesquisa.

[...]

Pesq: (O que precisa ter no convite.)

P: O local, o horário...

A1: O evento.

P: O evento! O que vai acontecer nessa data, nesse local, nesse horário? Hein? O que faltou?... O nosso convite está completo? Falta assim... Um dia, um local, um horário, o evento... será que precisa nenhuma chamada...

A1: Ô professora... os organizadores do evento...

P: Será que todas as informações que precisamos estão ali?

[...]

A2: Ô professora, mas não tem que ter uma explicação do que está acontecendo?

P: É, aqui eu vou fazer, assim, uma breve...

A2: A gente tem, eu achava assim que a gente deveria organizar primeiro uma explicação e os grupos só criarem, assim, o modelo do convite.

Os alunos decidiram que cada grupo iria produzir um convite esteticamente diferente, mas com os mesmos dizeres. A professora prontamente acolheu a decisão.

A1: É assim ó, em vez de cada um criar uma explicação pra o que está acontecendo, é toda a turma fazer uma explicação só e o conteúdo do convite ser o mesmo para todos os grupos, só que o modelo e o layout vão ser diferentes.

P: Hummm, excelente! Proposta excelente. Então vamos lá. Vem aqui pro quadro e você vai então fazendo essa explicação do que é esse evento. Que evento é esse? Vai ser explicado aqui qual é o evento. Como é que nós vamos começar isso aí? E aí? E aí, A3?

A2: É só pros pais, assim?

P: Não, a gente pode convidar a madrinha, a avó...

As: Prezados senhores...

A3: Queridos convidados...

P: Ô... nós temos várias sugestões... queridos pais, queridos convidados,

As: senhores...

P: Senhores...

A4: Senhores e senhoras...

P: Senhores e senhoras... mas se é um convite para o pai e a mãe, acho que poderia mais... um pouquinho... não tão formal, esse senhores e senhoras. Só um minutinho, A1, coloque aí as sugestões: queridos pais, queridos... Ô, o A5 está dando uma idéia... como tem o vô, a vó... queridos responsáveis

Nesse momento os alunos buscam uma estratégia para decidir o que melhor convém, em termos discursivos, ao convite:

P: Então vamos pra quê que eles... aquela... vamos chamar assim... Ô A3! Então vamos ver o que vamos colocar no convite.
A2: Vamos fazer assim, levanta a mão pra escolher.
P: Queridos pais ou queridos convidados, caros...? Se colocarmos só queridos pais ou caros pais, fechou... entendeu? São só para os pais.
A1: Então queridos familiares...
P: Então familiares, também, não vai ficar, não fica adequado, então...
A4: Por que não fica? Pais?
P: Porque não são só os pais os convidados, e eliminamos os familiares porque não são só os nossos familiares os convidados... Então temos queridos convidados e caros convidados... o que fica mais de acordo?
A3: Queridos convidados fica muito...
P: Caros parece que fica mais formal... E aí?
A4: Caros... caros, caros, caros.
P: O que vocês escolhem? Queridos convidados ou caros convidados?
As: Caros!
P: Caros? Caros convidados?

A maioria dos alunos optou pela saudação *Caros convidados*, por entenderem ser a mais adequada aos destinatários do convite.

A2: Mais adequado.
P: Mais adequado. Porque o querido ficou muito íntimo. Então... ficou assim... caros convidados...contamos...
A4: Com a sua presença...
P: com a sua presença... e o que nós vamos explicar sobre o trabalho?
A1: Ô Professora, podia ser assim, ó. Aqui está... se realizou a atividade...
P: Ô, gente, só um minutinho, a A1 quer colocar a idéia dela... vamos ver se todo mundo concorda.
A1: Tipo assim, ó... caros convidados... é... como vocês já sabem... ou então assim, gostaríamos de informar que a 5ªC realizou um projeto, um trabalho sobre, assim, aí contava o que aconteceu e botava assim, contávamos com a sua presença no evento...
P: Hum hum, o que vocês acham?
A6: Ô professora, como ela falou do trabalho lá, então tá marcado pro dia tal tal tal a apresentação...
P: Então explica bem assim, como é que você pensa que deveria ser essa informação.
A6: Tá, eu colocaria, como vocês sabem, os alunos da 5ª série escreveram um livro...
P: Realizou um trabalho...

Depois refletiram sobre o quê o convite estaria comunicando.

A1: Gostaríamos de informar...

P: Será que nós vamos informar? Gostaríamos, assim, de contar um pouco sobre o trabalho realizado...

A2: Gostaríamos de chamar para a apresentação de um trabalho...

P: Será que não seria... o trabalho que hoje estamos apresentando...

A5: Assim, no dia tal tal tal, a 5ªC estará realizando um evento sobre um trabalho...

P: Mas serão todas as 5ªs. Então poderia ser... as 5ª séries do Colégio de Aplicação...

A2: São todas as 5ªs, professora?

P: São. Gostaríamos de convidar os senhores para conhecerem os trabalhos realizados... neste ano de 2002...

A2: De convidá-los.

P: Gostaríamos de convidá-los...

A2: Para ver o trabalho realizado.

Nesse momento a professora entrevistou para direcionar o foco do convite – o livro que haviam produzido em sala de aula.

P: E se em vez de falar dos trabalhos, nós falássemos especificamente do livro? A A2 sugeriu que puséssemos o trabalho realizado, mas quem sabe falássemos especificamente dos livros... que nós alunos produzimos... o que vocês acham?... Vamos gente! Rapidinho que nós não temos esse tempo todo!

Pesq: Ou então... como é mais de um trabalho, poderia ser, como A2 falou, dos trabalhos, em destaque...

P: Gostaríamos de convidá-los para conhecer alguns trabalhos realizados...

Pesq: Dando destaque ao...

P: Então vamos colocar... convidá-los para conhecer alguns dos trabalhos realizados nesse ano de 2002...

A1: Ô professora, podia ser assim... as 5ªs séries do Colégio de Aplicação... ponto... damos destaque ao trabalho...

P: Isso! Perfeito! Então... Nessa exposição...

A2: Professora, ali vai vírgula? Ano de 2002...

P: Aqui? Sim, antes e depois. Porque sempre que colocamos datas, local, assim em destaque é separado por vírgula... Nessa exposição... nós vamos dar destaque a que nessa exposição?

A7: O livro.

A3: Aos livros.

P: Aos livros.

A2: Aos livros produzidos pelos próprios alunos.

Mais uma vez a professora contribuiu, atentando que são os alunos os autores do livro e, também, do convite.

P: Olha aqui, ó! A2... gostaríamos de convidá-los... para ver os livros produzidos pelos alunos... fica parecendo que os alunos não são vocês! Vocês é que estão convidando. Então... por nós alunos.

Apesar de os alunos terem dedicado aproximadamente vinte minutos para a elaboração do texto em conjunto, fazendo as escolhas mais adequadas ao gênero *convite*, esse momento não teve o desfecho esperado.

Na semana seguinte, a professora distribuiu os convites impressos para os alunos entregarem para os amigos e familiares. A capa do convite trazia um desenho que não tinha sido feito por nenhum aluno e o texto não era aquele construído em sala¹⁷:

Nós educadores sabemos que a aprendizagem acontece de diferentes formas. Portanto, nos processos de ensino aprendizagem, valorizamos as práticas que abrem espaço às várias formas de expressão e olhares. Desta forma, ao propor a reconstrução da narrativa oral, em feita em sala de aula, sobre o Rei Lear, de William Shakespeare – a partir de três palavras-chave: anel, manto e noiva – os alunos foram levados à análise de alguns aspectos formais utilizados na montagem de um livro; a empregarem a arte gráfica (ilustrações) integradas ao texto, a descreverem personagens inventadas por eles e a empregarem o recurso da descrição na narração.

Na progressão dos fatos – a organização numa seqüência temporal – nossos pequenos e maravilhosos autores conduzem o leitor e deixam espaço para o prazer e a imaginação.

QRP

Professora de Língua Portuguesa
Ensino Fundamental / 2002

Verificamos que, apesar de a professora privilegiar a interlocução em sala de aula, procurando que os alunos expressem suas idéias, discutam seus pontos de vista entre si e construam enunciados num verdadeiro diálogo – como foi o caso da produção do convite – nem sempre consegue concluir de forma coerente o processo.

Os alunos ficaram decepcionados com o resultado do convite. Afinal, todos haviam trabalhado em conjunto, acreditando que estavam desenvolvendo uma atividade importante e socialmente significativa. Eles chegaram a balbuciar sua indignação, mas depois calaram. Isso nos leva a crer que não foi a primeira vez que uma situação dessas ocorreu.

Quando perguntamos à professora o que havia acontecido, ela disse que tinha um amigo na gráfica que se disponibilizava a fazer os convites gratuitamente, mas seguindo um único modelo devido aos custos.

¹⁷ Anexo 8 – Convite impresso para a exposição dos livros dos alunos.

Sendo assim, a estética prevaleceu sobre o conteúdo, o que é recorrente na escola, e os convites produzidos em grupo foram mais uma atividade sem comprometimento com o sentido efetivo do enunciado ali produzido.

- 21/11/2002 a 02/12/2002 (10 h/a) – resenha

O MEC destinou cinco livros¹⁸ a cada aluno do ensino fundamental no início do ano letivo em decorrência da campanha nacional do governo federal – “Brasil: um país de leitores”. Como demonstrativo de leitura¹⁹, deveriam escrever uma apreciação ao MEC sobre os livros. Para responder a essa necessidade, propusemos aos alunos que fizessem resenhas dos livros.

No início, a professora não queria que fosse trabalhada a resenha na 5ª série, pois era conteúdo da 8ª série. Ela preferia trabalhar um comentário ou resumo. Em reunião com ela, acabamos por convencê-la e acordamos que não havia uma ordem para o ensino dos gêneros. Esse ensino poderia ser feito em espiral, levando-se em conta a capacidade lingüística do aluno em cada fase. Isso porque não podemos exigir que um aluno de 5ª série faça uma resenha com a mesma habilidade de um outro aluno de série mais avançada, que já tenha passado por várias outras etapas cognitivas.

Os alunos trouxeram para a aula dois dos cinco livros que receberam do MEC. Como eles nunca haviam feito resenhas e não conheciam esse gênero, explicamos o que é uma resenha, sobre o quê pode tratar (livros, filmes, CDs, DVDs etc), para quê a escrevemos, onde são publicadas (revistas científicas, jornais, periódicos semanais etc). Para ilustrar melhor a explicação, entregamos fotocópias de resenhas²⁰ extraídas da *Revista Veja*.

Alguns alunos se ofereceram para ler as resenhas fotocopiadas²¹ em voz alta para a turma. Depois questionaram a obrigatoriedade de colocar a referência das obras no texto, marca essa que identificaram nas resenhas que leram. Explicamos que, quando

¹⁸ MACHADO, A.M. *Cinco Estrelas*. Rio de Janeiro : Objetiva, 2001 / PELLEGRINI, D. *A árvore que dava dinheiro*. São Paulo : Ática, 2001 / TORERO, J. R. *Uma história de futebol*. São Paulo : Rio de Janeiro, 2001. / TWAIN, M. *Um assassinato, um mistério e um casamento*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 / VERÍSSIMO, L.F. *O santinho*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

¹⁹ A professora da turma nos informou que o MEC havia pedido um retorno por parte dos alunos sobre a leitura dos livros.

²⁰ **Anexo 9 – Exemplos de resenhas: Revista Veja.**

²¹ Os originais (as revistas) encontravam-se em nossas mãos no momentos da explicação.

fazemos uma resenha, precisamos identificar o material (filme, livro, disco etc) para que o leitor possa pesquisá-lo, ou mesmo adquiri-lo, se for o caso.

Como as resenhas dos livros não fariam parte do álbum, pois seriam enviadas ao MEC, os alunos quiseram fazer um resenha para ficar no álbum. Como viram na seção *Veja Recomenda* resenhas de filmes, sugeriram que passássemos um filme para eles na escola.

O filme assistido na sala de vídeo do colégio foi “A Corrente do Bem”. Na aula seguinte, entregamos para os alunos um roteiro reflexão²², composto por algumas perguntas sobre o filme e por uma proposta de resenha.

Percebemos que a maioria dos alunos tendeu a fazer relatório ou um comentário em ambas as atividades. Isso porque os alunos estão mais familiarizados com esses gêneros da esfera escolar (resumo, relatório) e com o comentário, gênero ligado à esfera cotidiana. Quaisquer atividades que desenvolvem a respeito de livros ou textos, recorrem a esses gêneros:

No dia 22 de novembro de 2002 vimos um filme cujo o nome é A corrente do Bem, da diretora Mimi Leder (2000, EUA, Warner Bros). Esse filme fala do que aconteceu des do primeiro dia de Trevor [...].

No dia 22 de novembro de 2002, fomos assistir um filme chamado “A Corrente do bem”na sala de vídeo [...].

Corrente do Bem

O filme “Corrente do bem se trata de um menino que tem problemas na família, e seu novo professor o manda criar uma idéia que ajude um pouco a melhorar o mundo.

Eu achei um filme bom pois ele ajuda as pessoas a se conscientizarem de que há um mundo á sua volta, e cada pessoa pode ajudar um pouquinho á melhorar.

Eu achei um programa bom para a família pois, como já disse, ele conscientiza as pessoas a ajudar o mundo a sua volta.

Apesar de já ter visto, gostei de ver novamente.

O Santinho

[...] Nós gostamos bastante, só que esse livro é muito detalhado.

²² Anexo 10 – Roteiro de reflexão: “A Corrente do Bem”.

Acreditamos que essa repetição de abordagem da escrita procedimental (relatórios, registros etc) e a simples expressão de opinião, desprovida de maiores elaborações, acabam por tornar o ato discursivo do aluno automático, deixando de estabelecer relações de sentido e interação com outros enunciados. Ele segue um modelo, onde só vai preenchendo as lacunas.

Foi então que preparamos um outro material²³ que indicava alguns passos de como se fazer uma resenha. Abaixo inserimos o momento de interlocução para a apresentação desse novo material e, em seguida, o seu conteúdo:

Pesq: Gente! Na aula passada... bom, vocês escrevem bem, mas não seguiram as observações que tinham feito nas resenhas... A M falou da referência bibliográfica... e muita gente na hora de escrever não identificou o livro...

A1: Perdeu nota, professora?

Pesq: Não é isso... a gente está aqui pra aprender, né? Talvez na confusão eu não tenha explicado direito... por isso resolvi trazer por escrito esses passos, pra guiar um pouco melhor a escrita de vocês... na hora da dúvida, é pra chamar.

PASSOS DE UMA RESENHA

1) Identificar o livro ou o filme. Por exemplo:

- a) O filme “A Corrente do Bem” (2000, EUA, Warner Bros.), dirigido por Mimi Leder...
- b) “Cinco Estrelas” (2001, Objetiva, 47 p.) é uma coletânea de poesias selecionadas por Ana Maria Machado.
- c) Os contos de Luís Fernando Veríssimo, que dão vida à obra “O Santinho” (2001, Objetiva, 65 p.) ...
- d) A diretora de “A Corrente do Bem” (2000, EUA, Warner Bros.) consegue extrair de seu elenco belas interpretações nesse filme denso e, ao mesmo tempo, delicado.

2) Abordar objetivamente o assunto, sem entregar toda a trama. Por exemplo:

- a) ... traz dramas da vida cotidiana das grandes cidades, fazendo-nos refletir sobre as relações humanas. Há três figuras centrais: Trevor, sua mãe e o professor. Cada um com seus problemas, parecem estar acomodados com a infelicidade. Até que Trevor, um menino de onze anos, precisa fazer um trabalho de Estudos Sociais passado no primeiro dia de aula. Como o objetivo era mudar o mundo, ele inicia uma espécie de corrente para ajudar pessoas com problemas. A única condição era que, em vez de as pessoas devolverem o favor, deveriam passar para frente.
- b) Nesse livro podemos encontrar poesias que de Chico Buarque, Henriqueta Lisboa, Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade e Gonçalves Dias – as cinco estrelas que dão título a essa obra. Um

²³ Anexo 11 – Passos de uma resenha.

outro dado interessante é que, além das poesias, há uma breve biografia de cada autor.

c) ... são muito gostosos de ler. Eles retratam o cotidiano escolar, as coisas próprias da meninice, que tanto nos deixam saudosos quando deixamos de ser crianças. O autor consegue trazer de volta os tempos em que podíamos voar por nossa imaginação.

d) Quando um filme trata de questões tão presentes nos dias atuais não é de se espantar que o público se envolva com a história, sofrendo com os personagens. Um menino é inspirado por seu professor a planejar uma forma de mudar as coisas de que não gosta no mundo. Mas, além de planejar, ele coloca seu plano em ação. Ele tenta ajudar um mendigo a conseguir emprego, sua mãe a largar o vício da bebida e seu professor a se entregar a um amor.

3) Procurar opinar sobre o livro ou filme, mas sem deixar transparecer a sua fala. Exemplo:

a) “A Corrente do Bem” é um filme que deveria ser visto não só por todos que ainda acreditam ser possível mudar o mundo, mas também por aqueles que já perderam a esperança. Não podemos dizer que há um final feliz, mas cabe a cada um de nós interpretar a mensagem que a história nos passa e encontrar um sentido para os acontecimentos que nos rodeiam.

b) Iniciativas como essa de Ana Maria Machado ajudam a despertar em cada um de nós o leitor de poesias. É uma excelente leitura, principalmente porque nos permite conhecer um pouco mais sobre os poetas brasileiros.

c) É muito bom poder reviver nosso tempo de infância nessa leitura divertida que, com certeza, trará ao leitor momentos agradáveis e de muito riso.

d) Quem tiver a oportunidade de conferir esse sucesso de público e de crítica sairá dessa experiência enxergando o mundo de uma maneira diferentes, talvez não tão grande. O mundo pode ser o nosso vizinho, a criança que pede dinheiro no sinal, ou mesmo uma floresta ameaçada pelo corte ilegal e, ao tomarmos alguma atitude, poderemos estar contribuindo para um mundo melhor.

Esse material foi distribuído para todos os alunos e explicado oralmente em sala pelas professoras. A partir desse novo contato com algumas das características que constituem esse gênero, os alunos reestruturaram seus textos²⁴:

Ex.1

²⁴ As demais resenhas dos alunos encontram-se no **Anexo 12 – Resenhas de livros** e **Anexo 13 – Resenhas do filme “A Corrente do Bem”**.

“Cinco Estrelas”(2001, Objetiva, 47 páginas) é uma coletânea de poesias selecionadas por Ana Maria Machado.

No livro tem poemas de Chico Buarque, Henriqueta Lisboa, Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade e Gonçalves Dias.

O livro é muito bom pois, além das belas poesias, tem uma biografia de cada autor.

O livro pode ser lido por pessoas de todas as idades.

O livro é interessante e as ilustrações são bem feitas.

No exemplo (1), notamos que o aluno preferiu enumerar em cada sentença uma característica constitutiva de resenha. Ele identificou a obra, o autor, disse o assunto do livro e expressou sua opinião, sem transparecer marcas de comentário. Mas ainda não é uma resenha.

Já no exemplo (2) abaixo, a aluna seguiu os passos do material fornecido para consulta e construiu seu texto. Ela exercitou o seu poder de persuasão, provocando no leitor a vontade de conhecer o conteúdo do livro.

Ex.2

“Cinco Estrelas”(2001, Objetiva, 47 p.) é uma coletânea de poesias selecionadas por Ana Maria Machado. Com autores como Chico Buarque, Henriqueta Lisboa, Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade e Gonçalves Dias.

Essas cinco estrelas (que são os autores) trazem poesias de assuntos variados que nos proporcionam momentos ótimos de leitura.

Então é bom dar ênfase à atitude de Ana Maria Machado de expor em um só livro obras como essas.

No exemplo (3), constatamos que o aluno fugiu das marcas que caracterizam uma resenha e redigiu um resumo, não deixando de colocar a sua interpretação do que seria a moral da história.

Ex.3

“Uma história de futebol”(2001, Objetiva, 47 p.)

Neste livro podemos encontrar uma história muito divertida que passa lá em 1950, quando Dico ainda não se chamava Pelé.

Zuza e Dico eram dois meninos fanáticos por futebol. Os dois moravam no interior e então Dico acabou sendo o melhor jogador de futebol do mundo. Este livro fala que todo mundo que é esforçado chega a sua meta final.

O exemplo (4) está bem próximo às resenhas das capas dos filmes que encontramos nas vídeo-locadoras ou em seções de crítica de cinema. A aluna revela ao

leitor que a história provoca reflexões de vida por tratar-se de um drama e faz uma breve introdução do enredo. Somente no momento de sua conclusão é que demonstra não saber argumentar sobre a sua apreciação.

Ex. 4

“A CORRENTE DO BEM”

O filme “A Corrente do Bem” (2000, EUA, Warner Bros.), dirigido por Mimi Leder, é um drama que nos faz refletir sobre as vidas humanas. Trevor, sua mãe e o professor são as personagens principais. Trevor tem onze anos e precisa realizar um trabalho de Estudos Sociais passado no primeiro dia de aula da 7ª série. O trabalho consistia em ter uma idéia para mudar o mundo e colocá-la em prática. Trevor, inspirado neste trabalho, começou a corrente onde ele ajuda três pessoas em alguma coisa que elas não possam fazer sozinhas para que as mesmas possam passar para frente o favor.

“A Corrente do Bem” deveria ser visto por todos que têm bom coração, e ser compreendido por todos.

- 05/12/2002 a 13/12/2002 (9 h/a) – biografia & autobiografia

A professora da turma fez uma breve explicação do que seria biografia e autobiografia partindo da etimologia da palavra (*bio*, *auto* e *grafia*). Pedimos para que os alunos se sentassem em duplas e que um fizesse a biografia do outro. Estabelecemos certos pontos necessários para se escrever uma biografia, não esquecendo da finalidade – a biografia será inserida no álbum do colega biografado – e do possível leitor (familiares, amigos, colegas). Como material de consulta, além das biografias dos autores contidas nos livros que ganharam do MEC e da biografia do poeta Mário Quintana²⁵, que lemos em sala e distribuímos aos alunos, ainda poderiam recorrer aos questionários²⁶ entregues no início da intervenção.

Já para a escrita da autobiografia, enumeramos alguns dados: nascimento (local, data); infância; vida escolar; vida familiar; *hobby*; algum prêmio; alguma curiosidade. Mais uma vez, atentamos para o fato de que haveria leitores e que os alunos deveriam selecionar o que iriam dizer sobre si mesmos, de acordo com o que gostariam que as pessoas soubessem sobre eles.

Abaixo apresentamos algumas biografias²⁷ para análise:

²⁵ Anexo 14 – Biografia de Mário Quintana.

²⁶ Anexo 4 – Questionário 1.

²⁷ As demais biografias encontram-se no Anexo 15 – Biografias.

QUEM ESTÁ POR TRÁS DE JP?

Nascendo dia 15 de março, provavelmente foi uma das coisas mais felizes que aconteceram a seus pais. No ano de 1997 ela foi sorteada para o colégio de aplicação, conheceu muitas pessoas e criou laços fortes de amizade com muita gente. Na 3ª série ela sentiu um sentimento por alguém, desse sentimento floresceu uma grande paixão: D P. Ainda hoje ela gosta do D. No colégio, eu acho que ela nunca foi de ficar estudando, apesar de eu achar que quando ela percebe que precisa tirar notas boas, ela estuda.

Penso que J gosta muito de passear no shopping. Isso não me surpreende, afinal quase todos gostam de freqüentar esse templos de consumo e diversão.

De todas as qualidades de J, a que chama mais a atenção é o bom humor.

O texto “*Quem está por trás de JP?*” apresenta uma curiosidade logo no título que o autor escolheu para encabeçar a biografia de sua colega. Ele busca jogar para o leitor a tarefa de descobrir quem é J, mas no decorrer do texto, traduz o jeito de ser da colega filtrado pelo seu olhar. Ainda deixa cargas ideológicas no texto, ao dizer que shopping é um *templo de consumo* que as pessoas gostam de freqüentar.

G

GSB nasceu no dia 22 de setembro de 1990, em Florianópolis. Seus pais chamam-se CAB e ESB, e tem um irmão que se chama FSB.

Com 2 anos, estudava no Jardim “Paraíso Infantil”. Foi para o Jardim “Sintufsc” aos 5 anos. Aos 7 anos inscreveu-se no Colégio de Aplicação.

G sempre praticou esportes como natação, jazz, dança e outros. Ganhou alguns prêmios esportivos em sua escola enquanto participava das Olimpíadas.

Hoje está quase encerrando o ano letivo da 5ª série.

Na biografia de G, a autora faz um histórico escolar da colega. Como sabe que seu texto fará parte do álbum de G, e que o tema do álbum gira em torno da vida de estudante, acreditou que a biografia que melhor se adequaria devia versar sobre as escolas que a colega freqüentou e o seu gosto por esportes.

No caso da biografia de T, a aluna que a escreveu nos procurou durante a atividade para pedir auxílio. Ela alegava que a colega não estava colaborando e que era difícil conseguir tirar informações sobre sua vida.

Realmente T é uma menina mais quieta, senta na última cadeira da fileira da janela e esforça-se para não se notada. Apesar desse comportamento introvertido, é uma

aluna empenhada e, desde o início de nossa intervenção, sempre nos procurou para tirar dúvidas e receber orientação para realizar as atividades.

Conversamos com T, para que fornecesse mais indícios sobre sua história de vida para que a colega pudesse escrever uma biografia que revelasse um pouco mais quem ela era. Para nossa surpresa, o resultado foi o seguinte:

T

TCN nasceu dia 22 de novembro de 1990, na cidade de Florianópolis, na maternidade Carmela Dutra. Seu peso era 2.300g e media 46cm. Seus pais se chamam C e A e tem dois irmãos, T e I.

Quando tinha 11 anos, ela se mudou para outra casa.

T é uma pessoa muito fechada, e quando tento saber alguma coisa, muitas vezes ela não sabe me responder.

Então é difícil fazer a biografia dessa pessoa porque ela é muito fechada.

A autora optou por revelar em seu texto a característica psicológica da *biografada*, em vez de inventar os dados sobre a colega. Nesse momento, assumiu a sua responsabilidade como autora, posicionando-se como tal e fazendo as escolhas que julgava as mais coerentes com o gênero biografia.

Os alunos se sentiram mais à vontade para escrever suas próprias biografias. Disseram que já haviam feito uma biografia para o livro que escreveram no bimestre anterior. Mesmo assim, pediram orientação, querendo saber se poderiam escrever na primeira pessoa do singular, se deveriam se ater mais aos fatos da vida escolar, se poderiam falar do que gostam de fazer, comer etc. Deixamos as escolhas a cargo dos alunos.

A aluna I escreveu uma autobiografia²⁸ interessante, dividindo o seu texto em duas partes e fazendo uma introdução ao leitor:

Na minha autobiografia, eu coloquei vários dados sobre minha vida. Logo depois, falei várias coisas, que caracterizei como besteiras para se falar.

Quem sou eu

Eu sou I. A. de A. F., nasci dia 13 de agosto de 1990, no hospital regional de São José com 3,620kg e medindo 54 cm de altura. Meu pai se chama S. e a minha mãe M. L. e tenho dois irmãos. A N. e o B.

²⁸ As demais autobiografias encontram-se no **Anexo 16 – Autobiografias**.

Eu não fui batizada, comecei a andar com 10 meses e 20 dias. O meu primeiro dente nasceu quando eu tinha 4 meses. Meu nome é uma homenagem a uma dançarina I. D.

Quando eu tinha 3 anos, fui morar em Matinhos, Paraná, e, quando tinha 6 anos e meio, voltei para Fpolis e morei um tempinho na casa do meu vô para meus pais terminarem a casa onde moro atualmente. Estudo no Colégio de Aplicação e estou na 5ª série na turma C.

Besteiras para se falar:

Tenho um cachorro que se chama Quincas.

Adoro música principalmente Asa Branca, adoro comer espaguete e minhas atividades preferidas de lazer são ir para praia, ao cinema, viajar, etc. gosto de ler livros de romance, mas também adoro ler gibi. Tenho vários amigos, mas os que eu mais convivo são os da sala.

Uma travessura que eu fiz foi quando eu tinha 8 anos e estava na casa da minha tia brincando com o cachorrinho. Ele fugiu e eu fui atrás e, quando consegui pegá-lo, ele estava em uma casa bem longe e comecei a conversar com a dona, mas depois voltei para a casa da minha tia. Só que eu, muito tola, voltei lá na casa da moça e fiquei muito tempo lá e meu pai saiu para me procurar. Só depois de 2 horas eu voltei para casa da minha tia, acompanhada da mulher. Quando estava chegando, passa o meu pai de carro, pára e dá um baita de um cermão na moça e me levou de lá. Chegando na casa da minha tia ele perguntou o nome da mulher e eu não sabia.

Quando a minha mãe acordou e meu pai contou tudo pra ela, eu levei outro baita cermam.

A aluna I é bastante extrovertida e adora contar histórias. Podemos dizer que o seu texto é autobiográfico, sem dúvida, mas nele a autora mescla de tudo um pouco, procurando contemplar as informações contidas no questionário que respondeu no início da intervenção, acrescentando um perfil de seus gostos e preferências.

Já a aluna M utilizou o seu texto para extravasar os momentos difíceis pelos quais tem passado em família. Ela tinha consciência dos leitores/interlocutores de seu álbum e decidiu o viés de sua autobiografia.

MINHA VIDA

Nasci no dia 9 de outubro de 1990 e me chamo M S F. Depois do meu nascimento em Florianópolis, meus pais – I e M – decidiram morar na cidade do meu pai (São Paulo), para termos uma vida feliz. Mas foi aí que as coisas mudaram e aconteceu a desgraça. Meus pais se separaram quando eu tinha 4 anos. Eu e minha mãe fomos para Blumenau, onde moramos em uma pensão durante 1 ano. Depois de sair de Blumenau, viemos para Florianópolis, onde fui morar com a minha vó e comecei a estudar. Com 6 anos eu tive uma grande perda: meu vô materno faleceu. Neste dia chorei mais do que chorei minha vida inteira.

Com 7 anos, entrei no Colégio de Aplicação onde só tirei abaixo de 7 na 5ª série. Este ano só aconteceu coisa ruim em relação à minha

família: meu pai teve dois infartos, meu vô paterno também teve problemas no coração e minha vô paterna teve suspeita de câncer.

Num outro exemplo, temos a autobiografia de P:

MINHA AUTO BIOGRAFIA

Eu me chamo PFT, tenho 12 anos, nasci no dia 9 de dezembro de ____, na maternidade Carmela Dutra, em Florianópolis.

Meus pais se chamam PLT e JT. Tenho dois irmãos, EFT e MFT.

Com um ano de idade eu fui para a Escola Engenho, fiquei lá até os 7 anos. Depois vim para o Colégio de Aplicação, entrei na primeira série.

Em toda a minha infância eu fui muito alegre e brincalhão, adorava, ou melhor, adoro esportes, principalmente futebol.

Eu também sempre adorei animais e principalmente cachorros, eu tenho 6 cachorros, 4 pastores alemães, um salsichinha e uma vira-lata.

Estou na 5ª série C do Colégio de Aplicação e a matéria que eu mais gosto é história.

Meu apelido é Texera ou Texerinha, por causa do meu sobrenome.

Em seu texto, P faz um relato superficial de sua vida, mas nem por isso deixa de atender às características que considera necessárias para que o leitor conheça o autor do álbum.

Destacamos mais um texto:

Minha história

Quem é D. D.?

D. D. T. de O. nasceu dia 27 de julho de 1991, na cidade do Rio de Janeiro. Cresceu numa família composta por seu pai M., sua mãe L. e seu irmão G.

No ano de 1993, toda a família se mudou para Florianópolis e foi morar na rua da amizade, na lagoa da conceição.

Em 1997, ele entrou para o Colégio de Aplicação. Conheceu muita gente e fez boas amizades.

Na 3ª série ele foi morar um ano na França. Com sua família, ele visitou vários países, entre eles Portugal, Inglaterra, Espanha e Marrocos. Ainda hoje ele está no Colégio de Aplicação, esperando continuar no colégio para sempre.

De todas as qualidades que eu vejo em mim mesmo, a que eu mais gosto é bom humor.

Percebemos que em sua autobiografia, D preferiu usar a terceira pessoa do singular. Talvez não se sentisse confortável de falar de si, ou ainda pode ter ficado confuso quanto ao que era mais adequado para o gênero. Isso se revela no parágrafo final, quando ele assume a fala em primeira pessoa. No mais, escreve muito bem os

momentos de mudança de sua vida e o seu desejo de permanecer no colégio por muito tempo.

- 16/12/2002 a 19/12/2002 (3 h/a)– finalização do álbum

Devido a problemas no calendário escolar, precisamos antecipar a finalização do álbum. Em nosso cronograma inicial, as atividades seriam interrompidas em janeiro e retornariam em fevereiro, para serem concluídas.

Na última semana de aula começamos os preparativos para a organização das produções escritas dos alunos (resenhas, biografia e autobiografia) para a composição do álbum²⁹. Os alunos quiseram dar títulos aos álbuns³⁰ e sugeriram, antes mesmo de nós discutirmos a idéia, fazer a apresentação ao leitor.

Cada aluno fez a *apresentação* de seu álbum, informando ao leitor do que se tratava, o que continha e quando foi feito. Alguns alunos, além de fazer a apresentação geral do álbum, também inseriram notas explicativas de cada produção. Devido a isso, acrescentamos *apresentação*³¹ como mais um dos gêneros incidentais de nosso trabalho.

A seguir, incluímos alguns exemplos de apresentação contidos nos álbuns dos alunos.

Exemplos de apresentação geral:

Ex.1

Este álbum reúne resenhas de livros variados, mas todos muito interessantes. Também contém a resenha de um filme emocionante. Se você quiser saber qual filme é, abra o álbum e descubra. No início do álbum encontra-se uma autobiografia e no final, o autor visto por um colega. Boa leitura.

Percebemos no ex (1) o apelo que tem o leitor no enunciado do aluno. Parece que o álbum foi feito somente e especialmente para *o outro*. No ex (2), a aluna atribuiu ao álbum a característica de revelador de sua intimidade, mas nem por isso deixa de convidar o leitor a abri-lo para conhecê-la melhor.

²⁹ Na aula inicial de intervenção, explicamos a proposta de fazer um álbum a partir das produções escritas feitas na 5ª C. Transformamos a nossa interlocução em um esquema para recapitular o que foi proposto, e o entregamos aos alunos nessa etapa de organização do álbum (**Anexo 17 – Esquema explicativo do álbum**).

³⁰ No **Anexo 18 – Capas dos álbuns**, encontram-se alguns títulos.

³¹ As apresentações que os alunos fizeram encontram-se no **Anexo 19 – Apresentações dos álbuns**.

Ex. 2

Apresentação

Esse álbum é de certa forma uma exposição de nossas vidas, nele estão as coisas que gosto, que não gosto, etc.

A proposta de fazermos um álbum veio da pesquisadora Marília. E o fizemos nas aulas de português.

Esse álbum foi feito com muito carinho, por isso convido você a conhecer um pouco de minha vida.

Ex. 3

Apresentação

Este é meu álbum. Ele conta a minha vida de maneira resumida e simplificada. Nele estão registrados os acontecimentos marcantes de minha vida. Convido a você, leitor, a ler o resumo de minha vida, para me conhecer melhor. Conhecendo-me melhor você poderá tirar conclusões mais corretas de mim.

Este álbum foi feito durante os últimos dias da aula de português, com a Marília, uma pessoa muito legal que está com a gente a algum tempo. Ele até pode ter sido feito por causa de uma nota no boletim, mas foi legal fazê-lo, pois fiquei sabendo mais sobre os meus colegas e até sobre mim mesmo.

O ex (3), por sua vez, demonstra que o aluno está seguro quanto ao álbum e àquilo que ele “carrega”.

Exemplos de apresentação de produção escrita:

Ex. 4

Essa autobiografia fui eu mesma que fiz, em uma das aulas de português. Nos baseamos em um questionário. Nós já fizemos uma autobiografia antes para os livros produzidos pelos alunos.

Ex. 5

Essas resenhas foram um pedido do MEC. Eles nos mandaram livros e quiseram resenhas para se certificarem de que realmente lemos.

Ex. 6

Neste ano, recebemos cinco livros do MEC, então selecionei dois para fazer suas resenhas, essas duas resenhas serão mandadas ao MEC.

Ex. 7

Resenhas

Certa vez, minha turma teve que fazer umas resenhas dos livros que recebemos do MEC para ver se já sabíamos fazer, depois porém foi mandado de volta ao mesmo.

E a resenha do filme foi o que assistimos que foi “A Corrente do Bem” foi uma atividade de português.

Os álbuns³² foram finalizados no dia 20 de dezembro de 2002, contendo capa com título e fotografia³³ do aluno em sala de aula, página de apresentação, resenha, biografia e autobiografia.

4.2.2 O depois

A intervenção colaborativa terminou no fim no ano letivo de 2002 do Colégio de Aplicação, no dia 20 de dezembro do respectivo ano. Houve férias escolares e o novo ano letivo começou em março de 2003.

Retornamos para falar com a professora, saber suas considerações sobre a pesquisa, sobre o trabalho com gêneros do discurso em sala de aula, enfim, sobre toda a experiência.

A seguir, transcrevemos alguns momentos dessa interlocução – que se deu no momento que aqui chamamos de *DEPOIS* –, buscando alguns reflexos de nossa intervenção no fazer pedagógico da professora:

Pesq: Como você viu o trabalho com gêneros?

P: Eu gostei do trabalho. Eu acho assim... eu gosto de trabalhar com gêneros e, este ano, todas as turmas... nós até dividimos os gêneros que nós vamos trabalhar desde a quinta série até o terceiro ano. Então a biografia, a autobiografia, a resenha... ficaram na 5ª série. Nós não vínhamos trabalhando resenha... e eu achei essa experiência foi tão boa que eu passei para a disciplina Língua Portuguesa e nós resolvemos, então, adotar, esse ano trabalhamos até com Shakespeare novamente... com Otelo.

Pesq: Eles fizeram livros?

P: Eles fizeram... estão fazendo história em quadrinhos... aquela tua idéia... E eu acho que o que atrapalha a qualidade dos trabalhos é a questão do programa muito extenso de Língua Portuguesa[...] Eu noto, assim, que as crianças precisam de algumas ferramentas e que a gente precisa explicar algumas coisas, mas acho que nós nos apegamos muito à questão da gramática.

³² Anexo 20 – Álbuns dos alunos.

³³ Anexo 21 – Fotografias.

A professora, embora tenha se interessado pelo ensino de gêneros em sala de aula, parece ainda não ter compreendido as condições para esse trabalho, uma vez que acredita ser possível determinar o ensino do gênero a uma série estabelecida.

O que mudou foi o fato de, agora, a resenha poder ser trabalhada na 5ª série, pois antes só era objeto de ensino na 8ª série. Mas, e os outros gêneros? Qual terá sido o critério para dividir os gêneros como conteúdo de determinadas séries? Essas questões levantam outras discussões, como a problemática dos currículos escolares. Então, deixamos para um estudo futuro tal investigação.

Quanto à proposta de trabalho com álbum, a professora adotou a idéia, embora o álbum tenha, nessa nova versão, um papel diferente. Parece mais um instrumento organizador, uma pasta de trabalhos³⁴, pois ele não foi planejado desde o início, mas proposto aos alunos no final de todas as atividades.

P: Esse ano nós fizemos novamente o álbum. Aí é o álbum do trimestre.

Pesq: Olha, que interessante. Você trabalhou o álbum?

P: Ficou diferente um pouco, mas eles reuniram os trabalhos deles então começou... aí fizeram já a introdução do álbum, aí fizeram um verbete do nome, trabalhamos com verbetes, olhamos dicionários, como é que os verbetes aparecem, cada um inventou um verbete pro seu nome [...] Depois ela conta a vida dela, a história da vida, depois eles contaram o que eles pensam do mundo... como eles vêem o mundo... depois eles fizeram uma história em quadrinho... depois um diário, um dia em sala de aula, nós lemos alguns diários... ano passado eu li Anne Frank... e as crianças escreveram um dia de sala de aula... depois eles fizeram um poema, né, trabalhamos com poemas, fizemos novamente as paráfrases, depois um comentário sobre um livro e só não colocamos resenha porque não tínhamos trabalhando resenha ainda.

A professora aproveitou algumas idéias que desenvolvemos durante a intervenção colaborativa, como o trabalho com as histórias em quadrinhos e também utilizou o questionário que trazia perguntas sobre a vida do aluno; material utilizado na intervenção.

Ainda perguntamos o que ela tinha achado daquela experiência, de dividir com outra professora o planejamento e ministração das aulas num trabalho colaborativo,

³⁴ Ver exemplos de álbuns nessa nova versão trabalhada pela professora, no ano seguinte à intervenção colaborativa, com outras turmas de 5ª série (**Anexo 22 – Outros álbuns**).

trazendo como objeto central de ensino para essas aulas o trabalho com produção escrita de gêneros. Eis o seu depoimento:

P: Eu achei o trabalho ótimo, assim, em sala de aula. Eu acho que é uma experiência que nós deveríamos fazer mais como Colégio de Aplicação... um estágio permanente... não só de pesquisa, assim, mestrado e doutorado, mas um estágio efetivo. O estágio é um estágio faz de conta! Essa experiência eu achei muito rica... poderia ser tomada pelo estágio, das estagiárias ficarem um semestre em sala de aula, né? [...] O ponto positivo desse trabalho com gêneros é que as crianças... acho que sentem... é... o porquê aprender a escrever... né... a razão de você saber escrever e colocar as idéias numa seqüência, com clareza... tem parece um objetivo para escrever. Não é o escrever solto, por escrever. Eles escrevem com uma finalidade, né?

No capítulo seguinte, passaremos para a discussão desses dados, onde buscaremos polemizar os resultados à luz das teorias que servem de embasamento para esta pesquisa e, também, contrapor o que fizemos na intervenção com o que já era praticado pela professora.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, confrontamos os resultados da intervenção colaborativa com o que nos propusemos a fazer, à guisa das teorias de Bakhtin e de Vygotsky, com relação ao trabalho com gêneros do discurso em sala de aula.

Para facilitar a discussão, tomamos ponto por ponto o capítulo 4 para, então, fazer as ponderações sobre o que deu certo ou não, em que acertamos e em que falhamos, o que ficou faltando, o que não ficou claro, o que pode e/ou deve ser mudado.

5.1 REFLEXÃO SOBRE O *ANTES*

No momento que caracterizamos como *antes*, expusemos três diferentes atividades trabalhadas pela professora em sala de aula e que julgamos pertinentes para a discussão por se tratarem de práticas próximas ao trabalho com gêneros do discurso.

Esclarecemos desde já que nos limitaremos a refletir sobre essas atividades para, então, discutir posteriormente (5.2) se houve, ou não, mudanças no fazer pedagógico da professora após a intervenção. Preferimos manter esse distanciamento do momento anterior à nossa atuação porque em nenhum momento a professora afirmou trabalhar gêneros do discurso, ou basear sua prática em qualquer abordagem enunciativa e/ou sócio-histórica. Por isso, não há por que criticar a sua prática, confrontando-a com as teorias que serviram como referencial teórico para esta pesquisa.

O primeiro exemplo foi de um trabalho interdisciplinar – português e ciências – que propunha a caracterização da fauna da Lagoa da Conceição³⁵ em uma peça teatral, utilizando personagens manufaturadas pelos alunos a partir de sucata e material reciclado.

O enredo da peça seria escrito pelos alunos após uma visita ao local – saída a campo – para coletar mais subsídios para criar a história. Como o projeto de criação

³⁵ Um dos “cartões postais” da cidade de Florianópolis.

das personagens não teve continuidade, o restante da proposta também não foi concluído.

A professora é bastante comprometida com o ensino que promove e essa não continuidade não lhe parece danosa justamente por não trabalhar na perspectiva enunciativa. Nas diferentes propostas de atividade que desenvolve em sala de aula, toma a linguagem como instrumento de comunicação e não como constitutiva do sujeito, como afirma Bakhtin. Com isso, acaba trabalhando em uma concepção pseudo-enunciativa da linguagem.

Esse problema de atividade inconclusa repetiu-se no trabalho com poesias, sendo que essa atividade ainda nos revelou outras questões para reflexão. Reconhecemos a iniciativa da professora de trabalhar com o gênero literário, procurando motivar seus alunos a ler romances e difundindo o gosto pela poesia. Mas notamos que o trabalho que faz com esse gênero é, basicamente, o de paráfrase. Os alunos lêem as poesias e procuram no dicionário os sinônimos das palavras para fazer as paráfrases, em vez de discutir sentidos, estilos, trocar sensações, verbalizar emoções.

Na atividade com o jornal, a professora acabou por propor uma certa descaracterização do gênero, pedindo que os alunos recortassem três matérias de dias diferentes e as colassem em uma folha. Seguindo a abordagem sócio-histórica de Bakhtin, poderia preservar o gênero (notícia, crônica, artigo) no hipergênero³⁶ jornal e sugerir uma análise dos vários gêneros que ali circulam, seus temas, autores e possíveis leitores.

Depois dessas reflexões, partimos para a discussão do nosso fazer pedagógico durante o período de intervenção colaborativa e dos reflexos que esta pesquisa provocou na prática da professora.

5.2 A INTERVENÇÃO E SEUS REFLEXOS: DISCUTINDO RESULTADOS

Os dados obtidos nos períodos de intervenção e pós-intervenção são os que estão suscetíveis à discussão, tomando como categorias de análise alguns pontos importantes baseados nas concepções sócio-históricas de linguagem e de aprendizagem de Bakhtin e Vygotsky, tais como: a constituição do sujeito pela linguagem; a demanda

³⁶ O jornal, além de gênero, é um veículo de circulação de outros gêneros (manchetes, artigos, editoriais, cartas ao leitor, notas, notícias, crônica policial etc). Por isso aqui o definimos como hipergênero.

das esferas de comunicação humanas por gêneros do discurso; interlocução; constituição de autoria.

No diário de intervenção (4.2.1), descrevemos as aulas e os procedimentos metodológicos e, também, apresentamos alguns fragmentos dos momentos de interlocução em sala de aula.

Seguindo cronologicamente as atividades propostas, temos:

- Cartilha

Esse gênero surgiu de uma necessidade real de conscientização dos alunos para a preservação do ambiente escolar. Apesar de não fazer parte do planejamento inicial, foi prontamente acolhido nesta pesquisa por ter sido demandado numa situação concreta. Ele exerce algumas funções (informativa, normativa, educativa) e, como circula também na esfera escolar (há cartilhas em empresas, postos de saúde etc), acabamos por contemplar o trabalho com esse gênero naquela situação de ensino.

Essa cartilha, segundo os procedimentos adotados, deveria basear-se nas entrevistas elaboradas pelos alunos e dirigidas ao interlocutor que melhor pudesse fornecer dados ao trabalho (diretor da escola, médico, enfermeira, merendeira, nutricionista, auxiliar de limpeza), dependendo do tema abordado.

Mas, ao analisarmos a cartilha, percebemos que não há qualquer indício dos entrevistados, pois, com exceção do grupo que trabalhou o tema *Espaço Físico*, os textos produzidos versaram sobre outra realidade. Quando nos deparamos com a cartilha montada e devidamente encadernada, percebemos que, mais uma vez, o processo de construção do enunciado e os momentos de interlocução em sala de aula não fizeram parte do texto dos alunos.

Isso porque, apesar desta pesquisa ter se caracterizado como uma intervenção colaborativa, não houve como controlar todo o espaço interlocutivo. Ou seja, mantivemos uma certa cumplicidade com a professora da turma no que diz respeito aos trabalhos que planejamos e desenvolvemos juntas, mas a cartilha, como projeto interdisciplinar, foi finalizada sem a nossa presença. Como não participamos do diálogo entre a professora e a coordenadora do projeto, ficamos sem entender por que a interlocução feita em sala de aula pela professora para a criação da cartilha foi uma e o resultado, sob sua supervisão, foi outro; não contemplando as questões ambientais dentro do espaço escolar.

Podemos inferir que subjazem às atividades da professora da turma e da coordenadora do projeto concepções de linguagem as quais não dão conta da dimensão real da interlocução, do trabalho com a linguagem em uso, constitutiva do sujeito.

Em seguida ao trabalho com a cartilha, tivemos em sala o momento de construção do convite para a exposição dos livros produzidos pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

- Convite

Como explicitamos anteriormente (4.2.1), nessa interlocução os alunos decidiram criar o convite e fizeram as escolhas dos termos mais adequados a esse gênero, considerando o tema, os destinatários e eles próprios, os autores do convite e dos livros em exposição.

Conforme Bakhtin, é no diálogo com o outro que construímos nossos enunciados, pois respondemos ao *já-dito* e aos enunciados que ainda estão por vir. É exatamente o que vem caracterizar esse momento de construção do convite, quando os alunos procuraram atender às inúmeras questões que surgiam a cada passo, buscando tornar o texto o mais claro possível ao seu leitor.

A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado. Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero (Bakhtin, 1997a, p.321)

Essa interlocução também vem comprovar o papel do outro para o desenvolvimento do sujeito. Segundo Vygotsky, o fato de contarmos com o outro para resolver problemas faz com que queimemos etapas e que, talvez, cheguemos a níveis de compreensão além dos que seríamos capazes sozinhos.

Esse exercício da linguagem que vislumbramos, como professores e pesquisadores de linguagem, num momento dialógico entre alunos em sala de aula, deve ser preservado e não descartado, como acabou acontecendo quando o convite que foi impresso não correspondeu ao feito pelos alunos.

- Resenha

Nas atividades com o gênero resenha, percebemos que falhamos em nossa interlocução. Conforme os resultados que obtivemos, notamos que num primeiro

momento não conseguimos desconstruir alguns “vícios” de escrita dos alunos. Os primeiros textos entregues (resenhas dos livros), sustentaram a tendência de fazer comentários e resumos quando lhes foi proposta a produção de uma resenha. Talvez isso tenha ocorrido por não termos dado espaço para que interagissem com o novo conteúdo apresentado, somado ao fato de que essas são as únicas modalidades de gênero com as quais trabalham nas atividades com livros.

Procuramos remediar a nossa falha, devolvendo-lhes suas produções com bilhetes anexados³⁷, dialogando com os alunos sobre o texto e indicando um outro caminho para realizar a tarefa. Como essa falha ocorreu logo no primeiro contato – a resenha foi o primeiro gênero que nós efetivamente trabalhamos com eles –, notamos que eles procuravam escrever o que achavam que queríamos que escrevessem.

Como explicitamos no diário de intervenção, precisamos intervir novamente, dessa vez apresentando um material produzido por nós. Com isso, talvez tenhamos oferecido um modelo, que foi facilmente parafraseado por alguns alunos, devido à sua prática nessa modalidade. Eles estavam acostumados a seguir exemplos como se fossem estereótipos de textos, que limitavam a criação, a interação com a linguagem.

Com isso, podemos inferir que no trabalho com a linguagem, nessa perspectiva enunciativa, o modelo não é suficiente. Cabe ao momento de interlocução a construção do significado efetivo, através da situação real de comunicação que nele é vivenciada.

- Biografia e Autobiografia

Evidenciamos que alguns alunos conseguiram colocar no seu texto características físicas e psicológicas do biografado com criatividade e coleguismo, como é o caso da biografia “Quem está por trás de JP?” (4.2.1). Apesar de ser a biografia de outra pessoa, o autor entende que pode deixar suas impressões ali registradas, manifestadas por marcas como: “apesar de eu achar”, “penso que”, “isso não me surpreende”, “templos de consumo”. Essas marcas, como diriam Bakhtin e Possenti, revelam a presença de autoria no texto.

Como autor, o aluno representa *J.P.* em seu discurso e cria um fundo dialógico entre o que a colega revela ser e a impressão que ele tem dela. Compreende,

³⁷ Exemplos no **Anexo 23 – Correção de atividade**.

também, que mesmo que o assunto do texto seja a vida de *J.P.*, o fato de ser ele o autor e de estar comprometido com o seu dizer – e com os reflexos que ele pode provocar no *outro* –, lhe permite essa “participação”.

Um outro texto interessante é a biografia intitulada “T”. Ali percebemos o caminho de autoria ao qual nos referimos no título deste trabalho. Foi um dos momentos em que acreditamos ter realizado um bom trabalho, pois permitimos que aquela aluna preservasse a sua vontade discursiva e que revelasse exatamente o que havia ocorrido na interlocução com a colega.

Aqui não nos detemos à composição material do texto, mas à conscientização por parte da autora do texto da força normativa do gênero biografia. Ela sabia que o seu discurso não poderia ser de faz-de-conta, porque já dominou, em parte, as articulações necessárias àquele gênero.

Do outro lado, no entanto, nos deparamos com T e o fato de não ter o que dizer de si para a colega, de não ter desenvolvido a capacidade de se mostrar através da linguagem. O resultado do texto corrobora o que afirma Bakhtin sobre a constituição de sujeito pela linguagem. Como T não soube colocar-se para a colega, a sua biografia não revelou o que é, pois quem a biografou não conseguiu elementos para escrever sobre ela.

Das autobiografias analisadas no capítulo anterior, destacamos o texto de D, que opta por escrever sua autobiografia na 3ª pessoa do singular. Depois de referir-se ao seu nascimento, à sua família, às viagens e amizades com um certo distanciamento, incorporando o papel de narrador, assume a identidade de biografado no último parágrafo, passando a usar a 1ª pessoa do singular.

Esse fato nos chamou atenção porque esse aluno possui um certo domínio da linguagem escrita e esse equívoco pareceu-nos um pouco incomum para a sua capacidade lingüística. Foi então que inferimos, e por isso trouxemos esse dado para discussão, que a nossa interlocução para a produção da resenha influenciou na escolha de D pelo distanciamento de seu texto.

Tomando nossa interlocução (ainda que feita em um outro momento) como fator desencadeador dessa “confusão” no texto do aluno, podemos concluir mais uma vez que é necessário estarmos atentos à maneira como trabalhamos os gêneros como objeto

de ensino. Isso reforça a impossibilidade de ensinar os gêneros fora de uma situação real de comunicação, pois estaríamos apenas trabalhando tipologias textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações, retomamos o que já vimos afirmando ao longo deste trabalho com relação ao importante papel que os gêneros do discurso têm na vida da sociedade e da língua, pois respondem às condições específicas de cada esfera de atividade e comunicação humanas, revelando modos de ver e perceber o mundo numa relação mútua entre língua e ideologia.

A linguagem, por ser atividade histórica e social – na perspectiva que adotamos –, não deve ser separada de seu conteúdo ideológico. Ela se dá na interação entre os sujeitos que, nessa interação, se constituem como tal, refletindo sobre o que são a partir de sua relação com o outro.

Sendo assim, na presente pesquisa, baseada na abordagem sócio-histórica de linguagem e aprendizagem, preocupamo-nos em vincular o objeto de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa – o *texto* – ao seu contexto sócio-histórico-cultural de produção e circulação. Ou seja, tomamos o texto como enunciado concreto, não apenas matéria/forma, respeitando sua dimensão verbal e extra-verbal³⁸. Nesse sentido, abordamos o trabalho com gêneros do discurso em sala de aula, por acreditarmos que proporciona a inserção do aluno na cadeia verbal dos enunciados que circulam em sociedade.

O objetivo geral de nossa pesquisa foi investigar o processo de produção escrita de gêneros do discurso em sala de aula. Procuramos também averiguar a demanda por gêneros do discurso no contexto escolar, mais especificamente, nas aulas de língua portuguesa. Para isso, intervimos numa 5ª série do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e buscamos identificar os gêneros que circulavam naquela esfera e que se faziam necessários ao currículo, naquela situação de pesquisa.

³⁸ cronotopo; vontade discursiva; atitude valorativa.

Percebemos que, nas mais variadas situações, os gêneros do discurso afloraram nos textos dos alunos e nos momentos de interlocução, distanciando-se do que denominamos gêneros escolarizados. Assim, constatamos que cabe ao professor o papel de mediador e de trazer para o conteúdo da aula o estudo dos gêneros demandados, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades discursivas do aluno.

Ressaltamos anteriormente que os alunos deveriam participar mais dos discursos que circulam na escola, seja escrevendo convites para eventos, relatórios de atividades ou circulares. Além desses gêneros, há outros que podem vir a atender outras necessidades da esfera escolar, como os gêneros escolares (resumo, fichamento de leitura). Pois compartilhamos do entendimento de que, para ter acesso ao conhecimento sistematizado, aos discursos que circulam na esfera pública da sociedade e ser leitor e escritor proficiente, o sujeito tem que ser letrado. O papel da escola é privilegiar o estudo dos gêneros, ampliando o repertório do aluno para que ele possa corresponder às exigências da sociedade letrada.

Verificamos que os alunos pesquisados já possuíam uma certa prática com a linguagem escrita, devido ao exercício da produção textual que era desenvolvido com eles desde as séries iniciais do ensino fundamental. Dominavam alguns gêneros escolares, como: relatório de pesquisa, relato de experiências, diário de saída a campo, fichas de leitura. A partir desse repertório, trouxemos para a sala de aula outros gêneros que se encaixavam nas situações comunicativas da esfera escolar.

Para análise dos dados, e reflexão sobre os resultados, dividimos a pesquisa em momentos: o *antes*, o momento de intervenção e o *depois*. O momento que denominamos *o antes* nos deu vários indícios de que os alunos daquela turma em particular eram proficientes tanto na leitura quanto na escrita. Eles já haviam escrito contos e tinham o costume de ler livros e discuti-los. O que faltava era identificar nas situações do cotidiano a necessidade de trabalhar um determinado gênero, a fim de contribuir para o desenvolvimento do nível de letramento do aluno. Ou seja, aproveitar a capacidade lingüística dos alunos da 5ª C e ensinar-lhes a produzir melhor *textos reais*, com os quais se comprometam pelo seu dizer, textos significativos, com autoria.

Ficou evidente nesta pesquisa, logo no início da intervenção, que a esfera escolar, como qualquer outra esfera de atividade humana, “comporta um repertório de

gêneros do discurso que vai diferenciando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (Bakhtin, 1997a, p. 279).

Temos consciência de que Bakhtin refere-se ao desenvolvimento paulatino da esfera de atividade humana por meio de evolução. Mas se considerarmos a sala de aula (5ª C) como uma micro-esfera, podemos identificar na interlocução dos enunciados essa dinâmica de ampliação e diversificação dos gêneros que ali circulam, conforme evolui a capacidade lingüística do sujeito.

Tomamos a liberdade de fazer essa aproximação por acreditar que o repertório de gêneros (da esfera escolar) de uma turma de 5ª série não é o mesmo de uma turma de 8ª série, mesmo que o currículo contemple os mesmos gêneros. Isso porque, à medida que o aluno vai dominando as articulações de cada gênero aprendido, passa a reestruturá-los (respeitando as normas de cada gênero) conforme sua criatividade e estilo.

Por isso defendemos que o trabalho com gêneros não deve ser pré-estabelecido ou segmentado no currículo escolar. Lógico que a escola tem o papel de cotejar certos instrumentos para desenvolver no aluno as suas habilidades cognitivas e não relacionamos essa preocupação com uma prática artificial de conteúdos. O papel da escola é esse: ensinar, produzir conhecimentos, despertar consciências, constituir sujeitos. Esse papel social comporta perfeitamente o planejamento de ensino de gêneros, sem que se perca o seu sentido efetivo, concreto e real.

Nesta pesquisa, por exemplo, ao depararmos com o pedido do MEC para que as crianças dessem algum retorno a respeito dos livros distribuídos no início do ano letivo, propusemos o estudo do gênero *resenha*. E, no papel de professores, mediamos essa tarefa entre o novo gênero proposto e as modalidades escritas já conhecidas pelos alunos. O fato de termos optado pela resenha deve-se à aceitação desse gênero em diversas esferas, o que caracteriza uma boa contribuição para o repertório de gêneros dos alunos.

Não somos nós que criamos livremente os gêneros, mas eles são dados na história, cultura e sociedade da qual fazemos parte. Temos até uma certa liberdade de estilo quando utilizamos algum gênero (menos formalizado), mas não o criamos, apenas o transformamos de acordo com o meio social, destinatário, tema etc. Por isso temos que aprendê-lo, pois só a partir do conhecimento do gênero, do domínio que temos dele,

é que podemos assumir o nosso estilo, sem correr o risco de romper com as exigências e condições que cada gênero comporta.

Em algum momento pode parecer que o gênero foi imposto como objeto de estudo na 5ª C. Mas, se levarmos em conta que, como professores, devemos desenvolver atividades significativas para o aluno e que o ambiente escolar é caracterizado justamente por nele se criarem condições favoráveis para que haja interlocução, o estudo de um gênero não pode ser considerado um mero exercício de escrita, pois esse objeto contempla outras dimensões além da materialidade lingüística.

Essas outras dimensões, como a constituição da autoria a partir da consciência do interlocutor e dos reflexos de nossa enunciação na cadeia verbal, são imanentes ao gênero. Por reconhecer o interlocutor, e o valor de seu enunciado é que o sujeito (aluno) revela em seu texto uma carga ideológica e seu estilo. É assim que formamos leitores e escritores capazes de vislumbrar na linguagem as diferentes dimensões e de manter diálogo vivo na cadeia verbal.

Esperamos que este trabalho, fruto de uma pesquisa mais empírica que teórica, possa contribuir com outros estudos nessa área da Lingüística Aplicada ao ensino de gêneros do discurso, fundamentados na Teoria da Enunciação de Bakhtin e na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, pois pretendemos formar um diálogo não apenas com os textos e autores que aqui referimos, mas com outros estudos que ainda estejam por vir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas : Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- BAKHTIN, M. (1930) *¿Qué es el lenguaje?* In: BLANCK, G. & SILVESTRI, A. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona : Anthropos, 1993.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1997a.
- _____. (Volochnikov) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 8 ed. São Paulo : Hucitec, 1997b.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo : Hucitec, 2002.
- BARBOSA, J. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BONINI, A. *Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística*. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.1, p. 23-46, jan./jun. 2002.
- COSTA, S. *A apropriação de “gêneros discursivos” na escola: contribuição ao ensino/aprendizado de língua materna*. Trabalho apresentado no II Congresso Nacional da ABRALIN / Florianópolis. 25-27, fevereiro, 1999. In: Leffa, V. (compilador). **TELA - Textos em Linguística Aplicada**. [CD-ROM]. Pelotas : Educat, 2000.
- DELA GIUSTINA, E. *A leitura da proposta curricular de Santa Catarina: investigando os níveis de letramento*. 2003. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions a propos d'une expérience romande*. Faculté de Psychologie et sciences de l'éducation. Université de Genève, 1996.

- ELLIOT, J. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. In: GERALDI, C. et alli. (orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) – Pesquisador(a)**. Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- FARACO, C..A. *et alli. Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba : Hucitec, 1988.
- FREITAS, M. T. *Bakhtin e a psicologia*. In: Faraco, C.(org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba, PR : Ed. da UFPR, 1996.
- _____. *Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível*. In: Brait, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 1997.
- _____. *Descobrendo novas formas de leitura e escrita*. In: ROJO, R.(org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas : Mercado de Letras, 2000.
- GOODMAN, Y. & GOODMAN, K. *Vygotsky em uma perspectiva da linguagem integral*. In: MOLL, L. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- HOUAISS, A. & VILLAR, M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro : Objetiva, 2001.
- JOBIM & SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 7^a ed. Campinas : Papirus, 2003.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
- PEREIRA, E. *Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente*. In: GERALDI, C. et alli. (orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) – Pesquisador(a)**. Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- PEREIRA, M.C. *Construindo conhecimentos de linguagem: uma experiência de ensino a partir de “causos”*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis; Universidade do Planalto Catarinense, Lages.
- POSSENTI, S. Índicios de Autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.1, p. 105-124 – jan./jun. 2002.

REGO, T. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

RODRIGUES, R. *A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001. 347f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROJO, R. *Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos*. **Anais do IV Congresso de Lingüística Aplicada**. (pgs. 285-290) Campinas : UNICAMP, 1996.

SCHNEUWLY, B. *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*. In: REUTER, Y.(ed.) **Les interactions lecture-écriture**. Berne : Peter Lang, 1994.

SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental : Língua Portuguesa*. Brasília : MEC/SEF, 1998.

SMOLKA, A. *Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola*. Trabalhos em Lingüística Aplicada nº 18. Campinas, 1991.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, J. *A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente*. In: MOLL, L. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.